

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**DISPERSÃO DA ATIVIDADE DOCENTE.
O PODER DO PROFESSOR REFLEXIVO CRÍTICO NUM
CONTEXTO FORMATIVO COLABORATIVO**

Ana Paula de Sousa Gonçalves Rocha

DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO

Supervisão e Orientação da Prática Profissional

2013

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**DISPERSÃO DA ATIVIDADE DOCENTE
O PODER DO PROFESSOR REFLEXIVO CRÍTICO NUM
CONTEXTO FORMATIVO COLABORATIVO**

Ana Paula de Sousa Gonçalves Rocha

**Tese Orientada pela Professora Doutora
Maria Helena Broglio Mendes Barbosa da Costa Salema**

**especialmente elaborada para a obtenção do grau de doutor em
Supervisão e Orientação da Prática Profissional**

REFLEXIVO PROFESSOR
Investigação-ação
Desenvolvimento
COLABORATIVO
ATIVIDADE
crítica
CONTEXTO
Dispersão
FORMATIVO
Reflexão
PODER
DISPERSÃO
colaborativo
DOCENTE
CRÍTICO
profissional
Trabalho

Agradecimentos

No culminar de um percurso pessoal e académico elevadamente desafiante apresento, nestas páginas, os mais leais agradecimentos a todas as pessoas a quem se deve o sucesso da investigação.

À Professora Doutora Maria Helena Salema pela coordenação científica deste estudo, pela amizade desenvolvida ao longo do percurso e pela eterna disponibilidade para dar apoio e me impulsionar em direção a experiências e projetos novos, tão enriquecedores quanto causadores de satisfação pessoal e profissional. A excelente orientação, apreciação crítica, boa disposição e entusiasmo com que acompanhou esta Tese de Doutoramento, determinam que lhe esteja para sempre grata e lembre, com agrado, a simpática cumplicidade que se estabeleceu entre nós em diversas ocasiões.

Às Professoras Doutoradas Cecília Galvão, Isabel Chagas, Maria Odete Valente e Ana Freire, docentes no Curso de Supervisão e Orientação da Prática Profissional, as quais contribuíram para enriquecer a minha trajetória e fazer algumas escolhas determinantes para o estudo.

Ao Professor Doutor João Pedro da Ponte, o qual atendeu alguns pedidos, que lhe foram dirigidos, facilitadores da tomada de outras decisões essenciais ao desenvolvimento do estudo.

Aos meus colegas do Curso de Supervisão e Orientação da Prática Profissional pelos passos dados em conjunto no enriquecimento mútuo e pelo apreço que emergiu entre nós.

À Professora Doutora Maria João Mogarro por ter aceitado arguir nas Provas Públicas de Defesa do Projeto desta Tese de Doutoramento, momento que me permitiu ouvir as suas palavras tão incentivadoras e estimulantes para a etapa que se seguiria.

Ao Gabinete de Apoio à Investigação Estatística (GAIE), pela ajuda prestada e ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa pela oportunidade de formação que me proporcionou enquanto reputada instituição superior de ensino, nacional e internacionalmente reconhecida.

Ao Peter J. Barry pela disponibilidade na revisão do *Abstract*.

Ao Diretor da Escola Secundária da Ramada, Edgar Oleiro, pela estima pessoal e facilitação de condições na distribuição do meu horário de trabalho, a qual permitiu coordenar integralmente as responsabilidades profissionais com todo o trabalho realizado, antes e durante a investigação. Aos meus colegas de escola, Helena Coutinho, Prazeres Casanova, Conceição Vilela, Vítor Arsénio e Rui Lourenço, cujo auxílio, sob diversas formas, permitiu situar melhor o meu percurso de aprendizagem nas características particulares da investigação e aceder a algumas obras de referência que gentilmente me cederam. Muito especialmente, à Teresa Castanheira.

À Diretora do CENFORES (Centro de Formação de Associação de Escolas), Marília Nóbrega, pelo apreço particular e apoio logístico necessário à concretização da Oficina de Formação no âmbito do estudo.

A todos os professores que participaram na investigação através da resposta a questionários preliminares, de testagem e validação dos mesmos, e ainda aos docentes, em geral, por quem se justifica o aprofundamento e estudo da temática da dispersão da atividade.

Ao ex-Diretor do Instituto de Odivelas, Coronel José Serra, o qual apoiou incondicionalmente, no ano letivo 2012/2013, o Projeto de intervenção deste estudo, através da Oficina de Formação, junto dos professores daquela instituição de ensino.

Aos professores do Instituto de Odivelas que participaram como amostra do estudo de caso, os quais aderiram às propostas de trabalho com enorme empenho, esforço e dedicação.

À minha família nuclear, a qual esteve sempre presente em todo o caminho, tendo tão bem apoiado e compreendido a minha indisponibilidade para lhes dedicar a justa atenção.

À minha filha, cuja trajetória académica seguiu a passo com a minha, e por isso soube entender o alheamento da vida familiar, que um projeto desta natureza frequentemente requeria.

À minha irmã, primeira leitora do trabalho concluído, a quem devo o estímulo contínuo.

AO MEU MARIDO.

Resumo


A presente tese de doutoramento inscreve-se na vertente do desenvolvimento profissional e formação de professores experientes. O estudo, cuja metodologia se incluiu num paradigma qualitativo, de natureza interventiva, interpretativa e socioconstrutivista, focalizou-se na dispersão da atividade docente e suas facetas, tratando-se de um estudo de caso que se insere num trabalho mais vasto de investigação-ação da investigadora. Apostou-se numa metodologia de formação, promotora do trabalho colaborativo e reflexão crítica, como atenuadora dos efeitos negativos da fragmentação da atividade docente. O programa de formação implementado assentou no conceito de supervisão colaborativa de adultos experientes tendo desencadeado a construção de portefólios e o envolvimento dos professores em microprojectos de investigação-ação sobre problemas que os próprios identificaram na ação profissional. O enfoque temático decorreu da experiência quotidiana de ensino da investigadora e da constatação que a dispersão da atividade docente não tem sido aprofundada pelos investigadores em Ciências da Educação, como uma dimensão do exercício da profissão do professor valorizável e pertinente. No intuito de dar resposta à questão central de investigação, designadamente, *será possível que práticas reflexivas críticas, desenvolvidas em contexto formativo colaborativo, possam atenuar as facetas negativas da dispersão docente?*, estabeleceu-se um conjunto de objetivos para o estudo. Estes consistiram em identificar o que entendem os professores por dispersão da atividade docente; os aspetos positivos e negativos da dispersão; as relações entre uma metodologia de formação para o pensamento reflexivo crítico e o desenvolvimento de estratégias de atenuação da dispersão; e, de que modo uma abordagem de formação, de tipo colaborativo e construtivista, contribui para aumentar o desenvolvimento profissional dos participantes através de projetos de investigação-ação. Os resultados do estudo apontaram a importância de integrar a reflexão crítica sobre a problemática da dispersão docente, na formação de professores, pelo contributo que pode dar para a compreensão e atenuação da mesma.

Palavras-chave: Dispersão; Desenvolvimento profissional; Formação reflexiva crítica; Trabalho colaborativo; Investigação-ação

Abstract

This PhD thesis relates to a dimension of professional development and experienced teachers' training. The study, which followed a qualitative-interpretative, intervening and socio constructivist, research paradigm, focused on teacher's work in dispersion and its facets, being a case study, which takes place within a vaster work of action research implemented by the researcher. A teachers' training strategy was set up in order to promote collaborative partnership and critical reflection being capable of mitigating the negative effects of teacher's fragmented activity. The selected training methodology was based on the supervision of experienced adults, triggering the production of portfolios and the commitment of teachers in their own action research projects, concerning problems identified in their professional activity. The topic relates to the researcher's experience in a daily teaching practice and of the fact that, in the context of Science Education research, the dispersion of teachers has been a neglected matter, which needs to be highlighted in its real dimension. In order to answer the research problem, namely, *could it be possible that critical reflection practices, built up in a collaborative training context, alleviate the negative facets of teachers' dispersion?*, some research objectives were set. These consist of identifying what the dispersion of teachers' activity is; the positive and negative aspects of dispersion; the relationship between an instructional approach, that developed critical reflective thinking, and the development of strategies which lessen the dispersion of professional activities; and, the way in which a teacher's training programme, centered in non-artificial collegiate relationships and in a collaborative, reflective and constructivist strategy, is capable of improving the participants' professional development through action research projects. The results of the study raised the relevance of integrating critical reflection, in teachers' training courses, since critical reflection can moderate the dispersion of teacher's activity and contribute to its understanding.

Keywords: Dispersion; Professional development; Teacher training in critical reflection; Collaborative work; Action research

Dvc in altvm* 

[Cada vez mais alto]

*Lema das alunas do Instituto de Odivelas

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	V
RESUMO	VII
ABSTRACT	IX
ÍNDICE GERAL	XIII
ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES	XV
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – PROBLEMÁTICA	5
1. INTRODUÇÃO.....	5
2. CONTEXTUALIZAÇÃO	7
3. RELEVÂNCIA DO ESTUDO	9
4. RESULTADOS E LIMITAÇÕES DO ESTUDO PREVISTOS	13
5. IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA, OBJETIVOS, QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	16
SUMÁRIO	19
CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA	21
1. ORGANIZAÇÃO DO CAPÍTULO.....	21
2. DEFINIÇÃO DE CONCEITOS	21
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	26
3.1 <i>Ser professor</i>	27
3.2 <i>Papel do professor</i>	33
3.3 <i>Estudos empíricos sobre os professores</i>	39
3.4 <i>As armadilhas da vida profissional dos professores</i>	51
3.5 <i>O poder do professor reflexivo crítico: Um modelo de formação e promoção de projetos individuais em investigação-ação</i>	59
SUMÁRIO	71
CAPÍTULO III – DESENHO DO ESTUDO EM DUAS FASES	73
ORGANIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO.....	73
A - DESENHO DO ESTUDO EXPLORATÓRIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	77
1. PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES AO CAMPO	77
1.1 <i>Participantes</i>	79
1.2 <i>Recolha de dados</i>	80
1.3 <i>Desenho da análise de conteúdo das respostas abertas</i>	81
2. RESULTADOS DO ESTUDO EXPLORATÓRIO	83
2.1 <i>Resultados dos dados das respostas às questões abertas</i>	83
2.2 <i>Resultados dos dados das respostas às questões fechadas</i>	92
SUMÁRIO	96
B - DESENHO DO ESTUDO EMPÍRICO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	97
1. OPÇÕES METODOLÓGICAS DO TRABALHO NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO	97
1.1 <i>Caracterização dos participantes em formação e da Escola</i>	100
1.2 <i>Recolha de dados</i>	112
1.3 <i>Procedimentos éticos</i>	118
1.4 <i>Fiabilidade e Validade</i>	120

1.5	Calendarização	122
	SUMÁRIO	122
CAPÍTULO IV – A INTERVENÇÃO FORMATIVA		125
	INTRODUÇÃO	125
1.	O PROGRAMA	125
2.	OBJETIVOS	126
3.	METODOLOGIA	127
4.	JUSTIFICAÇÃO	131
4.1	Atividade de supervisão	131
4.2	Implementação da formação	133
4.3	Sessões de trabalho	135
	SUMÁRIO	136
CAPÍTULO V – RESULTADOS DO ESTUDO EMPÍRICO.....		137
	INTRODUÇÃO	137
1.	VISÃO DOS PARTICIPANTES SOBRE A DISPERSÃO	138
1.1	O que é a dispersão da atividade.....	140
1.2	Fatores da dispersão com impacte positivo.....	150
1.3	Fatores com maior contributo e impacte negativo na dispersão	154
1.4	Soluções apontadas para a atenuação da dispersão	161
1.5	Conclusão da análise de resultados.....	169
2.	PROGRAMA DE FORMAÇÃO	173
2.1	Contributo do programa na adoção da reflexão crítica	174
2.2	Relação entre o programa e o problema de investigação.....	186
2.3	Conclusão da análise dos resultados	190
3.	IMPACTE NOS PROFESSORES PARTICIPANTES.....	198
3.1	Contributos dos projetos pessoais em investigação-ação	199
3.2	Conclusão da análise de resultados.....	213
4.	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS EM SÍNTESE INTERPRETATIVA.....	215
4.1	Dispersão da atividade docente	215
4.2	Poder do professor reflexivo crítico, em contexto formativo colaborativo, na atenuação das facetas negativas da dispersão.....	217
CAPÍTULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		219
1.	CONCLUSÃO	219
2.	CONTRIBUTOS E LIMITAÇÕES DO ESTUDO VERIFICADOS.....	224
3.	RECOMENDAÇÕES	225
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		229
APÊNDICES.....		241
APÊNDICE 1 – GUIÃO DO QUESTIONÁRIO DO ESTUDO EXPLORATÓRIO		243
APÊNDICE 2 – PORTEFÓLIO DE DOUTORANDA.....		251
APÊNDICE 3 – PLANO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO		283
APÊNDICE 4 – GUIÃO DO PRÉ-QUESTIONÁRIO DO ESTUDO EMPÍRICO		295
APÊNDICE 5 – GUIÃO DO PÓS-QUESTIONÁRIO DO ESTUDO EMPÍRICO		303
APÊNDICE 6 – PORTEFÓLIO DE FORMADORA.....		309

APÊNDICE 7 — GUIÃO DO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA OFICINA	353
APÊNDICE 8 — GUIÃO DO QUESTIONÁRIO DE BALANÇO FINAL SOBRE A DISPERSÃO DA ATIVIDADE DOCENTE	355

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Formulação das questões de investigação	18
Ilustração 2 - Fatores que contribuem para a qualidade da aprendizagem profissional	36
Ilustração 3 - Design da investigação	76
Ilustração 4 - Fatores com impacte positivo no trabalho do professor.....	85
Ilustração 5 - Fatores com impacte negativo no trabalho do professor	87
Ilustração 6 - Fatores que mais contribuem para a dispersão	89
Ilustração 7 - Ligação entre a eficácia do trabalho docente e a formação docente.....	90
Ilustração 8 - Matriz de análise: Dados quantitativos do questionário exploratório	93
Ilustração 9 - Caracterização dos participantes 1	102
Ilustração 10 - Caracterização dos participantes 2	103
Ilustração 11 - Caracterização dos participantes 3.....	105
Ilustração 12 - Caracterização dos participantes 4.....	107
Ilustração 13 - Síntese do processo investigativo e da recolha de dados	113
Ilustração 14 - Cronograma de atividades desenvolvidas no âmbito do estudo.....	122
Ilustração 15 - Processo de investigação-ação dos formandos no contexto da Oficina.....	130
Ilustração 16 - Processo investigativo do estudo empírico	131
Ilustração 17 - Objetivos do Capítulo V: Secção 1	139
Ilustração 18 – Matriz de análise: Dados sobre a visão dos professores da dispersão	143
Ilustração 19 - Dados sobre a visão dos professores da dispersão (Pós-questionário).....	145
Ilustração 20 – Matriz de análise: Dados comparativos sobre a dispersão.....	148
Ilustração 21 – Matriz de análise: Dados sobre o impacte positivo da dispersão.....	152
Ilustração 22 – Matriz de análise: Dados sobre o impacte negativo da dispersão.....	158
Ilustração 23 – Matriz de análise: Dados com soluções para a dispersão negativa (1).....	163
Ilustração 24 – Matriz de análise: Dados com soluções para a dispersão negativa (2).....	167
Ilustração 25 - Conclusões dos resultados sobre a visão da dispersão	171
Ilustração 26 - Objetivos do Capítulo V: Secção 2	173
Ilustração 27 - Matriz de análise: Dados comparativos sobre a formação	175
Ilustração 28 - Matriz de análise: Dados com estratégias para a reflexão crítica	180
Ilustração 29 - Avaliação da Oficina pelos formandos.....	193
Ilustração 30 - Avaliação da investigadora-formadora pelos formandos.....	194
Ilustração 31 - Conclusões dos resultados sobre o programa de formação.....	198
Ilustração 32 - Objetivos do Capítulo V: Secção 3	199
Ilustração 33 - Dados sobre o balanço final da dispersão (Questionário de balanço)	213
Ilustração 34 - Conclusões dos resultados sobre o impacte nos participantes	214

INTRODUÇÃO ¹

Concebido no âmbito do Curso de Doutoramento em Supervisão e Orientação da Prática Profissional, este trabalho procura dar conta do estudo desenvolvido para facultar resposta às questões que se prendem com a dispersão da atividade docente.

O recorte do objecto de intervenção resulta das vivências que constituem o quotidiano dos professores e do pressuposto que um programa, desenhado numa dimensão tripolar de *investigação, formação, ação*, pode atenuar algumas das facetas negativas da dispersão, pelo processo participado, flexível e reflexivo crítico, gerador de ação transformativa.

O interesse do presente estudo emergiu, tanto da experiência profissional da investigadora em contexto educativo - na dupla condição de professora e formadora de professores - como da temática, a qual carece de investigação no âmbito das Ciências da Educação. Em Portugal, as questões da (in)satisfação/mau-estar docente, *stress* ², *burnout* ³, tal como as condições/intensificação do trabalho, têm sido alvo de aprofundamento, principalmente pela Psicologia educacional e Sociologia do trabalho, porém, não existem estudos cujo eixo estruturante parta da atividade fragmentada dos professores. Nesta perspetiva, a nossa investigação, ao não ser precedida por uma tradição de estudo no seu enfoque, contribuiu para os aspetos fundamentais da problemática e constituiu uma oportunidade para dar relevo aos desafios e conjuntura em que se movem os professores nas suas rotinas educacionais.

Por outro lado, o programa de formação delineado, organizado na base de pressupostos da supervisão de adultos experientes reflexivos, constituiu uma oportunidade de reflexão - num quadro propício à partilha de experiências, saberes e

¹ O presente trabalho foi redigido segundo a ortografia do Acordo Ortográfico assinado em Lisboa, a 16 de Dezembro de 1990, em vigor desde janeiro de 2009, no entanto, a ortografia das obras, excertos citados e escritos segundo o pré-Acordo, foi respeitada.

² Para Serra (2003) o sujeito encontra-se em *stress* quando “a circunstância vivida é considerada importante para o indivíduo e este sente que não tem aptidões nem recursos (pessoais ou sociais) para superar o grau de exigência que a circunstância lhe estabelece [...]”. O *stress* surge quando o ser humano desenvolve a percepção de não ter controlo sobre a ocorrência” (p.5).

³ O conceito de *burnout* (do inglês *to burn out*, queimar por completo), também designada de síndrome do esgotamento profissional, surge inicialmente proposto por Freudenberg (1974), psicanalista nova-iorquino, no intuito de descrever a exaustão física e mental, causada pelas horas excessivas de trabalho e pela sobrecarga e intensidade laboral, diagnosticada em si próprio.

INTRODUÇÃO

análise crítica - conducente à emancipação dos envolvidos. O seu desenho permitiu orientar os professores na capacidade de desenvolver a prática da reflexividade e dinamizar as suas vivências através de processos promotores da atenuação dos efeitos da dispersão da atividade docente e da culpa persecutória gerada pela prestação de contas. Pareceu-nos essencial, no contexto descrito, que os envolvidos aumentassem as estratégias de organização da trajetória profissional numa perspetiva construtivista, criando situações de aprendizagem potenciadora de resiliência às características da sua responsabilidade profissional, a qual se encontra agudizada pela intensificação e fragmentação do trabalho. Para este propósito muito contribuiu a construção de portefólios reflexivos, que permitiriam a visão da aprendizagem dos participantes, ocorrida durante a formação. Em última instância, desejou-se que o percurso formativo proposto favorecesse a investigação na ação e proporcionasse o desenvolvimento profissional. O processo metodológico conduziu, por conseguinte, ao desenvolvimento de projetos de investigação-ação dos participantes, sob a supervisão colaborativa da investigadora.

No cumprimento dos nossos objetivos foi essencial o trabalho de aprofundamento teórico e preocupações processuais norteadoras do estudo. A sua articulação permitiu enquadrar e compreender a complexidade do fenómeno em análise e considerar relevante o desenvolvimento de todo o plano investigativo segundo um paradigma de investigação-ação da própria investigadora. Os pilares, nos quais assentavam os pressupostos de partida para o estudo, foram sendo fortalecidos e desenvolvidos ao longo de toda a trajetória através de uma espiral reflexiva, constituída em fases de planificação, ação, observação e reflexão.

A tese agora apresentada surge, em consequência, dotada de relevo ao resultar em mais-valia para o conhecimento já existente sobre a questão da praxis do professor perturbada pela dispersão.

O trabalho organiza-se em seis capítulos.

O *primeiro capítulo* corresponde à problemática. Iniciando com uma introdução, apresentamos o contexto, a relevância do estudo, os resultados previstos, as limitações que antecipámos para o estudo e a identificação do problema.

INTRODUÇÃO

No *segundo capítulo* constitui-se a revisão da literatura. Após uma breve descrição da organização do capítulo, elaboramos uma sumária definição de conceitos e introduzimos a fundamentação teórica que dá conta dos estudos empíricos que serão analisados à luz da temática que nos orienta.

No *terceiro capítulo*, dividido em duas partes (A e B), introduzimos inicialmente uma secção com a organização esquemática da investigação e avançamos, na primeira parte (A), com o desenho do estudo exploratório e a sua metodologia, apresentando o trabalho desenvolvido na fase exploratória, o qual muito contribuiu para as opções tomadas no prosseguimento da investigação. Na exposição das tarefas preliminarmente desenvolvidas serão descritos os participantes, a recolha de dados e o desenho da análise de conteúdo das respostas abertas conduzidas nas primeiras aproximações ao campo, bem como os resultados alcançados. Na segunda parte do terceiro capítulo (B) apresentaremos o desenho do estudo empírico e a metodologia seguida. Neste expomos as opções metodológicas do trabalho no âmbito da formação, do estudo de caso, relativamente à caracterização dos participantes em formação e da escola, à recolha de dados, aos procedimentos éticos seguidos, abordando a questão da fiabilidade e validade do estudo bem como a calendarização em que decorreu.

No *quarto capítulo*, intitulado a intervenção formativa, damos ênfase ao plano de formação que constituiu a nossa estratégia de ação junto da amostra. Após uma breve introdução, apresentaremos o programa, os seus objetivos, a metodologia e exporemos uma justificação para a atividade supervisiva da investigadora, o modo como decorreu a implementação da formação e as sessões de trabalho.

No *quinto capítulo* apresentamos os resultados do estudo empírico. Está dividido em quatro secções, logo após a introdução, seguindo uma estrutura constituída para dar resposta às questões de investigação, designadamente, quanto à visão dos professores participantes sobre a dispersão da sua atividade, ao programa de formação e ao impacto do mesmo nos professores participantes. O capítulo encerra com a secção 4 de discussão dos resultados em síntese interpretativa.

No *sexto capítulo* apresentamos as considerações finais, procedendo a uma conclusão, apontando os contributos e limitações do estudo verificados e mencionando recomendações.

INTRODUÇÃO

Por fim, dos apêndices constam todos os documentos relevantes para a organização metodológica do presente estudo. Destacamos dois por se constituírem como documentos vivos, redigidos segundo uma estrutura independente da presente redação. Em primeiro lugar, o portfólio elaborado na qualidade de Doutoranda, descrevendo a trajetória formativa da investigadora enquanto aluna do Curso de Doutorado, concede um retrato fiel da evolução e das iniciativas que tornaram possível a boa concretização do projeto. Em segundo lugar, o portfólio de formadora, que constitui um documento clarificador relativamente à implementação do programa de formação, redigido numa perspectiva intimista e reflexiva crítica, dando conta dos aspetos positivos e constrangedores sentidos.

CAPÍTULO I – PROBLEMÁTICA

1. Introdução

O aumento das responsabilidades e exigências em relação ao professor, que se traduz numa sobrecarga e dispersão de funções, a par da crescente burocratização do trabalho docente, tem vindo a ser encarado como um empobrecimento da sua atividade e missão, bem como a atemorizar o *eu* pessoal e profissional. Esteve (1995) descreve as imposições que são feitas ao professor apontando como é necessário saber a matéria que leciona e ser um “facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio pedagógico e afetivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc” adiantando que, “a tudo isto pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados na turma” (p. 100).

A estas tarefas, que designaríamos como inerentes à docência, têm vindo a juntar-se, em crescendo e a ganhar terreno, aquelas que consomem a disponibilidade dos docentes com *paper-work* - elaboração de relatórios, fichas e documentos que se geram em reuniões de coordenação, organização, planificação, controlo de disciplina, entre outras. Estas, não só oneram o tempo de trabalho dos professores para além do necessário para leituras, estudo, reflexão sobre as aprendizagens e preparação das aulas, como conduziram a uma aparente indefinição e ‘funcionarização’⁴ do seu estatuto, dado que passou a ser-lhes exigido o desempenho de funções para as quais consideram não ter sido preparados academicamente, mas com que são confrontados e precisam de executar diariamente.

Contudo, se a diversidade de funções é uma característica inerente à profissionalidade docente, porque clamam, então, os professores viver uma atividade dispersa que os sobrecarrega, conforme denunciam os estudos realizados, nomeadamente aqueles que procuram examinar a identidade e profissionalismo docente?⁵ Quais são os aspetos da sua atividade que consideram estar a contrair a

⁴ A expressão é de Maria do Céu Roldão (2007) que descreve a atividade docente como “estatuto de semi-profissão – o lastro da associação do ensino a uma atividade de natureza prática, técnica ou moral, o peso histórico da funcionarização, a idealização / ideologização multi-referencial da docência” (p. 2).

⁵ A obra de que Flores & Viana (2007) são organizadoras, por exemplo, apresenta alguns estudos relevantes relativamente ao modo como os professores encaram o seu profissionalismo e identidade. Um

energia de atuação? Que soluções podem desenvolver, na vertente que não depende das políticas educativas ou medidas legislativas? O que é a sua atividade em dispersão?

Segundo Perrenoud (1993) a dispersão é o imprevisto, a mudança, o oposto da rotina tranquila. Por outro lado, representa uma estratégia para evitar o confronto com as impotências que a prática pedagógica e a missão do professor - por vezes inexecutável - geram, nomeadamente a insuficiência de meios e tempo para dar aos alunos o domínio do saber e do saber-fazer fundamentais.

Os professores revelam o cansaço e desgaste que esta forma de estar na profissão tem trazido à sua vida pessoal, numa atividade pulverizada, prolongada para lá de limites temporais em ambiente profissional⁶. A necessidade de desempenhar papéis múltiplos, genésicos de um equilíbrio inconstante em várias áreas, tem-se instituído a par com uma insuficiente melhoria dos recursos materiais, recompensas ou condições de trabalho, não se perspetivando, num futuro próximo, um maior reconhecimento social pelo exercício da função docente.

Com o nosso estudo pretendemos saber se é este, efetivamente, o sentir dos professores. A este propósito junta-se outro. O programa de intervenção que desenvolvemos, apresentado nesta tese, surgiu como uma proposta para ajudar os professores a formar o seu pensamento reflexivo crítico, colaborativamente, no intuito de que continuem a gostar de viver a escola por dentro, apesar das contrariedades e dificuldades sentidas.

Como ponto de partida este estudo pressupunha, por conseguinte, que a docência é uma atividade vivida em dispersão, a qual condiciona o trabalho dos professores por ameaçar a sua capacidade de sobrevivência. Nem todos conseguem apresentar resiliência que lhes facilite a compreensão - a fim de melhor se resguardarem - das dinâmicas que parecem contaminar as escolas, como Brookfield (1995) refere: “*the dynamics of power permeate all educational processes*”, uma vez que “*Classrooms are not limpid, tranquil ponds, cut off from the river of social, cultural, and political life*” (p. 9).

destes estudos revela a perspetiva dos professores portugueses e ingleses sobre o agravamento das suas condições de trabalho e sobre os aspetos da profissão que causam maior insatisfação (pp 7-35).

⁶ São diversos os autores que corroboram esta constatação: Perrenoud (1993), Esteve (1995), Hargreaves (1998), Seco (2000), Fullan & Hargreaves (2001), Lima (2002), Seça (2003), Fernandes (2008), Goodson (2008), para mencionar alguns.

A investigação a que procedemos partiu da nossa intenção de perceber se os aspetos atrás descritos são comuns ao pensamento dos diferentes professores e se um programa de formação, organizado na perspectiva da supervisão de adultos reflexivos, em contexto colaborativo, poderia conferir ao professor o poder de atenuar os efeitos da sua atividade em dispersão.

O nosso estudo emergiu, portanto, de um contexto profissional que visávamos aprofundar.

2. Contextualização

A profissão docente tem vindo a tornar-se uma carreira em mudança pela diversidade de competências e funções que lhe são exigidas num autêntico repertório de características díspares, as quais vão desde os conhecimentos às atitudes e valores. Aos professores se exige, como refere Roldão (2007), “qualificação superior [...] e correspondente expectativa de elevado nível de conhecimento [...] condição de *lifelong learners*, vinculados, pela natureza profissional do seu trabalho, ao imperativo da actualização e construção permanentes do conhecimento”(p.1). As escolas vivem um tempo de reformas contínuas, em que se reivindica do professor um profissionalismo constituído de criatividade, inovação, adaptação à mudança, imaginação, perspicácia, saber e habilidade para concretizar as suas funções. Tratando-se de uma profissão considerada indispensável - na era da globalização e da sociedade das tecnologias e conhecimento - ao serviço de imperativos económicos e políticas que os suportam, tem sido francamente afectada pelas inovações introduzidas e pela sobrecarga de expectativas nela depositadas⁷.

Ser professor no mundo contemporâneo é encarar a necessidade de ampliação das funções tradicionais centradas na transmissão do conhecimento. É dominar os saberes do conhecimento, da pedagogia e da experiência, assumindo uma imagem profissional multifacetada⁸. Com efeito, nunca como hoje a natureza da função docente se constituiu numa constelação de comportamentos tão diversificados.

⁷ A questão aqui abordada encontra-se profusamente descrita em Adão & Martins (2004).

⁸ Maria do Céu Roldão (2007) aborda a natureza e construção do conhecimento profissional num interessante texto intitulado “Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional”.

Constata-se, por conseguinte, que o trabalho docente se tornou um conjunto de tarefas complexas em estado de constante tensão frente aos desafios impostos pela sociedade, uma vez que envolve trabalho com e sobre os seres humanos sofrendo influências de diversas esferas. Hargreaves (2003) dá um contributo relevante para esta questão discorrendo sobre a complexidade da missão do professor. O autor considera que a missão de ensinar, na sociedade do conhecimento⁹, implica cultivar diferentes capacidades nos jovens pela promoção de uma série de ações, nomeadamente, *“developing deep cognitive learning, creativity, and ingenuity among students; drawing on research, working in networks and teams”*, não esquecendo a vertente do desenvolvimento profissional dos professores e melhoria das escolas, designadamente *“pursuing continuous professional learning as teachers; and promoting problem-solving risk-taking, trust in the collaborative process, ability to cope with change and commitment to continuous improvement as organizations”* (p.3).

Portanto, a concepção da nova prática profissional envolve uma responsabilidade complexa que passa pela formação dos jovens, utentes de um sistema de ensino de massas, e a sua preparação para conviver numa sociedade em constante transformação, de modo a que sejam capazes de responder aos desafios dos novos conhecimentos exigidos pela mudança. Esteve (1995) considera necessário refletir sobre o modo como os sistemas educativos europeus se transformaram e se verifica um tão grande desgaste da imagem social do ensino e dos professores¹⁰. O desencanto atinge muitos docentes que sentem também um acentuado sentimento de ceticismo e insegurança: “A situação dos professores perante a mudança social é comparável à de um grupo de atores, vestidos com traje de determinada época, a quem sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior. Uma nova encenação pós-moderna, colorida e fluorescente, oculta a anterior, clássica e severa” (p. 97). Daqui decorre a nova realidade destes profissionais que vivem a sua

⁹ O conceito de Sociedade do Conhecimento tem vindo a ser usado de modo quase indiscriminado como sinónimo de Sociedade da Informação, na medida em que a informação é a matéria-prima na base do conhecimento e da comunicação. No entendimento de certos autores, designadamente, (Hargreaves A. , 2003) ou (Pozo, 2004), o termo Sociedade do Conhecimento é utilizado por se constituir como uma cultura de aprendizagem que exige que as pessoas aprendam cada vez mais num contexto globalizado. Logo, o conhecimento é algo a que todos podem aceder, decorrendo de uma multiplicação informativa, através da utilização e partilha da informação, de modo individual ou em comunidades. A Sociedade do Conhecimento é, necessariamente, a Sociedade da Aprendizagem.

¹⁰ Estamos cientes de que as críticas deste autor se reportam há dezoito anos atrás, no entanto, a atualidade da sua análise remete-nos para o seu texto, considerando-o pertinente. Esta circunstância verifica-se quanto aos textos de outros autores por nós referenciados. Apesar de datados no tempo, apresentam sinais de enorme contemporaneidade e por essa razão merecem destaque.

atividade em dispersão. Segundo Esteve, muitos fazem mal o seu trabalho, mais por incapacidade de cumprirem um enorme leque de funções, do que por incompetência. Parece certo, no entanto, é que “o professor está sobrecarregado de trabalho, sendo obrigado a realizar uma actividade fragmentária lutando em frentes distintas, atendendo simultaneamente uma tal quantidade de elementos diferentes que se torna impossível dominar todos os papéis” (p. 108).

O presente estudo impõe-se num contexto em que a praxis docente se confronta com desafios nunca antes tão reiterados e em que o aumento das responsabilidades dos professores e expansão das suas funções, a par com uma insuficiente recompensa social, lhes causa insatisfação e sensação de desconforto. Procurámos saber quais eram as percepções dos professores para delinear uma estratégia de intervenção que surtisse o efeito de atenuação.

3. Relevância do estudo

Partindo da nossa experiência alicerçada na observação e trabalho desenvolvido na formação de professores, verificamos que estes demonstram necessidade e interesse pela reflexão sobre as circunstâncias em que vivem a sua profissionalidade. Socorrendo-nos de Nóvoa (1995) podemos descrevê-la assim: “Os professores são funcionários, mas de um tipo particular, pois a sua acção está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projectos e às finalidades sociais de que são portadores”. Com efeito: “No momento em que a escola se impõe como instrumento privilegiado da estratificação social, os professores passam a ocupar um lugar-charneira nos percursos de ascensão social, personificando as esperanças de mobilidade de diversas camadas da população: agentes culturais, os professores são também, inevitavelmente, agentes políticos” (p.17).

O termo *docente* implica que se entenda o profissional como um ator educativo que se move em diferentes níveis de ensino, com alunos de idades variadas, que se dedica a conteúdos curriculares distintos, com acesso a recursos diversificados, por vezes escassos, em escolas com condições de trabalho díspares. Opera, portanto, em realidades e contextos díspares. Por outro lado, vive sob a responsabilidade de cumprir as orientações políticas e da sociedade, as quais pretendem levar o conhecimento a

todos e cultivar nos alunos a capacidade de contribuir para o progresso e sucesso da economia, das regiões, do país. Ensinar, neste contexto, acarreta, como confirmam os estudos realizados, e por nós atrás referidos, uma pressão que surge intensificada pela prestação de contas.

Hargreaves (2004) descreve o que sucede quando os professores vivem sob a necessidade de concretizarem reformas (standardizadas) que lhes são ditadas: “Os professores cujas vidas profissionais estão sujeitas a um exame excessivo queixam-se da erosão na autonomia, de criatividade perdida, flexibilidade restrita e reduzida capacidade de exercerem o seu julgamento profissional”. Segundo este investigador, a reação mais comum é a passividade: “Baixam as cabeças, avançam sozinhos e afastam-se do trabalho com os colegas. A reforma imposta pode originar picos de trabalho em equipa sob pressão, mas o mero peso das exigências significa que isto em breve se dissipa mal a tensão diminua”. E resume: “A comunidade profissional soçobra, o tempo para reflexão esvai-se e o amor de aprender desaparece. Os professores perdem a fé nos governos, agarram-se a qualquer oportunidade para se aposentarem e chegam a dizer aos filhos que não lhes sigam o exemplo” (p.23).

A descrição de Hargreaves é representativa do contexto que se vive nas escolas de momento. Os professores enfrentam a ampliação da sua missão nas numerosas e complexas atribuições e competências que lhes são requeridas. A dispersão de funções, tarefas e encargos, tem tido implicações no trabalho dos professores e no modo como encaram a escola, por sentirem a sua vida pessoal e familiar prejudicada¹¹. O que se constata é que “Há um autêntico processo histórico de aumento das exigências que se fazem ao professor, pedindo-lhe que assuma um número cada vez maior de responsabilidades” (Esteve, 1995, p. 100).

Ao longo do tempo, alguns estudos têm vindo a dar voz aos docentes – estes desabafam nas salas de professores como se sentem desmotivados - expondo a

¹¹ Atente-se no discurso de uma professora, publicado no semanário *Focus* e na subsequente descrição da jornalista Paula Maria Simões “«O problema foi quando chegaram as avaliações», conta M. num discurso pouco claro, próprio de quem é agora uma sombra do que já foi. Professora cheia de energia e muito envolvida, não conseguiu lidar bem com as implicações de ter de avaliar os colegas, principalmente os mais velhos e com mais experiência. Primeiro foi não saber muito bem os contornos daquilo que a avaliação implicava, depois foram os olhares de quem se achava mais em posição de avaliar do que ser avaliado. Começou a ser olhada de lado e as relações humanas deterioraram-se significativamente. «Comecei a sentir-me cada vez mais desmotivada na relação com os alunos, com quem sempre mantive uma grande proximidade, e em casa as coisas começaram a não correr bem...apaguei-me, simplesmente». M. está atualmente em tratamento.” in *Focus* 603/2011, p. 124.

insatisfação com que têm vivido a sua profissão ultimamente. Goodson (2008) discorre, no primeiro capítulo da sua obra, *Investigating the teachers' life and work*, sobre as diferentes investigações (as quais sofreram um incremento a partir da década de setenta) realizadas sobre as vidas e trabalho dos professores. Constatamos, portanto, que as questões que se prendem com o ser professor têm sido alvo de diferentes análises e perspectivas, dada a reconhecida relevância da profissão na sociedade.

Exposto o que ficou para trás, a presente tese dá conta, por conseguinte, da investigação que encetámos partindo da presunção que os professores se encontram insatisfeitos com as condições e exigências do seu trabalho. Partimos, também, do pressuposto que a dispersão é um dos fatores que mais interfere na natureza da atividade profissional causando transtorno. Assumimos, ainda, que a formação profissional “deve ter como eixo estruturante a problematização e a vivência da prática profissional e seus contextos” (Roldão, 2007, p. 11) e que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa A. , 1991, p. 70).

Consideramos como consensual, apoiando-nos na revisão da literatura por via das investigações já realizadas que se cruzam com a nossa temática, que a capacitação dos docentes, para atenuar os efeitos da dispersão, deverá passar por uma efetiva reflexão e interpretação dos constrangimentos que condicionam a ação dos docentes para que superem a culpa, a minimizem ou anulem. Assumimos, como essencial, que os professores aprendam a desvendar as condicionantes do trabalho docente organizando-se de modo colaborativo¹², a fim de conduzir a uma melhoria da aprendizagem e do bem-estar profissional, pois “*communal questioning and learning is compelling*” (Shulman L. S., 2005, p. 2).

Desta forma, a relevância do presente estudo é suscitada pela temática nele abordada, pelo interesse que apresenta para os professores nesta era de desafios e, inegavelmente, para a própria investigadora. O estudo é por nós considerado pertinente na medida em que a investigação que se tem encetado - essencialmente na área da Psicologia educacional e Sociologia do trabalho - denota como outros investigadores, e

¹² Pode ler-se nos Princípios Europeus Comuns para as qualificações e competências dos professores que os professores devem “*co-operate and collaborate with colleagues to enhance their own learning and teaching*” (Commission, 2004).

as pessoas em geral, têm votado alguma atenção aos estudos sobre o mal-estar docente e a saúde dos profissionais do ensino. Os mesmos surgem frequentemente divulgados nos meios de comunicação¹³. Em segundo lugar, este estudo é pertinente para os docentes, uma vez que os projetos, dotados de estratégias de superação do mal-estar profissional, são prementes, podendo suscitar autorreflexão e constituir um auxílio¹⁴.

Tivemos oportunidade de constatar, quando apresentámos comunicações no XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação na Guarda, a 1 julho de 2011; no XIX Colóquio da *Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education (AFIRSE)*, em Lisboa, a 3 de fevereiro de 2012¹⁵; no VII Simpósio de Organização e Gestão Escolar, na Universidade de Aveiro, a 26 de abril de 2012; nas sessões paralelas do III Fórum de Jovens Investigadores do Instituto de Educação, a 4 de julho de 2012; e, ainda, quando submetemos o resumo à organização da *International Conference on Education and new Developments*, realizada entre 1 e 3 de junho em Lisboa¹⁶, o bom acolhimento que a temática obteve junto de revisores científicos e do público que assistiu às comunicações orais, pela participação,

¹³ Na recente tese de doutoramento intitulada *Há vida para lá do trabalho - A relação entre a recuperação de recursos e o desempenho no trabalho*, a investigadora Maria Alexandra Costa, professora do Instituto Superior de Engenharia do Porto, analisou um grupo profissional com elevados níveis de *stress* e concluiu que os docentes não conseguem “desligar o botão quando chegam a casa”. Veja-se a notícia, numa página electrónica, de divulgação do estudo (Oliveira, 2011).

¹⁴ A este respeito confira-se o projeto *Stressless*, financiado pela Comissão Europeia, o qual “Reconhecendo a necessidade de desenvolver respostas ajustadas para o *stress* relacionado com o trabalho no sector da Educação, [...] tem como principal objetivo desenvolver e validar internacionalmente uma ferramenta útil no combate ao *stress* nos educadores e nas instituições educativas”. O projeto, coordenado em Portugal pela Sociedade Portuguesa de Inovação, desenvolveu-se entre novembro de 2010 e dezembro de 2012, podendo os resultados ser consultados na página electrónica da Sociedade Portuguesa de Inovação (SPI). O *Stressless* envolveu nove países e, em Portugal, foi coordenado pela Sociedade Portuguesa de Inovação (SPI), ao abrigo do Programa Aprendizagem ao Longo da Vida. O guia foi validado através do envolvimento direto dos beneficiários finais do manual, nomeadamente professores, formadores e outros agentes educativos. O documento contém 40 atividades práticas e um percurso formativo ajustado às necessidades dos professores.

¹⁵ A primeira das duas comunicações apresentadas encontra-se publicada com a seguinte referência: Rocha, A.P. & Salema, H. (2011). Dispersão da Atividade Docente. O poder do professor crítico reflexivo num contexto formativo colaborativo. In Reis, C. S., Neves, F. S. (coord.). (2011). *Guia para o XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 74-75). Guarda: Instituto Politécnico da Guarda. A segunda encontra-se, em resumo, na seguinte referência: Rocha, A.P. & Salema, H. (2012). Formar o professor-investigador em contextos de dispersão. Promover a transferibilidade de destrezas organizacionais para competências de desenvolvimento curricular. In Albano Estrela (et. al), *Revisitar os estudos curriculares. Onde estamos e para onde vamos? Livro do Colóquio*, Lisboa: Instituto de Educação. A comunicação de Aveiro consta em Rocha, A.P. & Salema, H. (2012). Formar o profissional em contextos de dispersão da sua atividade docente. Contributos da literatura. In Alexandre Ventura, Jorge Adelino Costa & António Neto-Mendes, VII Simpósio de organização e gestão escolar. Escolas, competição e colaboração: que perspectivas? Programa. Resumos das comunicações (p. 28). Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF.

¹⁶ O resumo intitulou-se “Dispersion of the teaching activity. The power of critical reflection in a collaborative training context”.

curiosidade revelada e questões colocadas. Por outro lado, a correspondência electrónica trocada com Stephen Brookfield e Andy Hargreaves (cujas obras são de grande relevância para a nossa tese), da qual damos conta no portefólio de Doutoranda que se encontra no apêndice 2, revela como ambos os autores demonstraram interesse em acompanhar o estudo, caso ele venha a ser reproduzido em língua inglesa, pelo seu interesse e atualidade.

São diversos os autores que enfatizam o papel do professor e a importância do desenvolvimento profissional na construção de uma oferta educativa de qualidade. Concordando com essa pertinência, a nós interessa-nos dar um contributo para que os professores desenvolvam os seus próprios mecanismos de defesa no que respeita à dispersão. Inicialmente, reconhecendo a sua existência e origem, depois, incrementando e consolidando a consciência profissional que permite explicitá-la, clarificando-a, estabelecendo as suas ligações, por fim, extraíndo as derivações das opções que se agrupam em torno da dispersão.

Se os professores *“play a crucial role in supporting the learning experience of young people and adult learners”* e *“are key players in how education systems evolve and in the implementation of the reforms which can make the European Union the highest performing knowledge-driven economy in the world”* (Commission, 2004), então, diríamos, esta é uma responsabilidade que nenhuma outra profissão parece necessitar de assumir a semelhante escala.

Por conseguinte, o presente estudo é relevante - ainda que reconheçamos as limitações que uma investigação, enquadrada num paradigma qualitativo interpretativo, pode ter - porque a profissão de professor, *“which is inspired by values of inclusiveness and the need to nurture the potential of all learners, has a strong influence on society and plays a vital role in advancing human potential and shaping future generations”* (Commission, 2004).

4. Resultados e limitações do estudo previstos

Através do presente estudo dinamizámos um programa de formação, o qual visou contribuir para aumentar a capacidade investigativa e analítica dos professores, o

desenvolvimento profissional e a transferibilidade de aprendizagens para a resolução de problemas da sua atividade profissional em projetos de investigação-ação. O programa de intervenção pretendeu potenciar a auto-formação e atitudes colaborativas de modo a desencadear processos de reflexão crítica que optimizassem o modo de organização do trabalho dos professores.

Os resultados previstos relacionavam-se com a mudança gerada pela reflexão crítica e desenvolvimento construtivista dos participantes deste estudo, pressupondo-se que passariam a ser capazes de identificar o potencial da reflexão crítica e do trabalho colaborativo como estratégias de atenuação da sua atividade dispersiva. Através do modelo formativo que utilizámos, com recurso à metodologia de investigação-ação, os participantes seriam capazes de gerir as situações difíceis e fragmentárias que se interpõem na sua rotina, por meio da integração de técnicas colaborativas e conhecimentos práticos adquiridos, aplicáveis na resolução de problemas. Esperávamos que se tornassem professores reflexivos críticos emancipados, menos permeáveis aos efeitos da dispersão, capazes de atenuar os fatores que intervêm no seu bem-estar, pelo processo socioconstrutivista que interfere no desenvolvimento da sua profissionalidade.

O modelo que seguimos, para produzir os resultados descritos, foi o proposto e validado por Brookfield (1995), no sentido de estimular nos professores a capacidade de verificação dos pressupostos implícitos e explícitos que guiam as ações, para evitar a armadilha do sentimento de culpa, não caindo em maus julgamentos e más decisões, de modo a garantir, em última instância, a sobrevivência. Ao tornarem-se reflexivos críticos, os professores seriam capazes de seguir estratégias facilitadoras do seu crescimento profissional.

A nossa ação esteve muito próxima do conceito defendido por Schön (1983) quanto às práticas reflexivas que mobilizam a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Os dois primeiros tipos, de acordo com o autor, são essencialmente reativos, separando-os apenas o momento em que têm lugar, o primeiro ocorrendo durante a prática e o segundo depois do acontecimento, quando este é revisto fora do seu cenário. É ao refletir sobre a ação que se consciencializa o conhecimento tácito, se procuram crenças erróneas e se reformula o pensamento. A reflexão sobre a reflexão na ação é aquela que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. Trata-se de olhar retrospectivamente para a

ação e refletir sobre o momento da reflexão na ação, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outros significados pode atribuir ao que aconteceu. Shön destaca ainda que esta é a reflexão orientada para a ação futura, ou seja, uma reflexão proactiva, que tem lugar quando se revisitam os contextos políticos, sociais, culturais e pessoais em que ocorreu, ajudando a compreender novos problemas, a descobrir soluções e a orientar ações futuras. É neste âmbito, da reflexão sobre a reflexão na ação, que intervimos apoiando-nos nas estratégias de desenvolvimento do professor, que Brookfield (1995)¹⁷ concebeu, envolvendo um misto de reflexão individual e análise crítica colaborativa, para ajudar a lidar com problemas que o próprio docente identifica.

Pretendíamos, assim, levar os professores a lidar com problemas da prática e do seu contexto profissional, de modo a que se sentissem abertos a testar novas hipóteses de intervenção dando resposta e soluções às dificuldades, descobrindo novos caminhos, construindo e desenvolvendo recursos suportados pela teoria e pelas ideias partilhadas em trabalho colaborativo.

Cremos que o programa de formação e intervenção que propusemos, o qual se expandiu para pequenos projetos de investigação-ação, permitirá a transferibilidade¹⁸ de destrezas organizacionais, nele adquiridas, para competências de desenvolvimento profissional. A mesma poderá ocorrer se incluir características que favoreçam essa transferência. Socorrendo-nos da obra de Fogarty, Perkins & Barell (1992), percebemos que poderá suceder com maior probabilidade e eficiência se as experiências de aprendizagem encorajarem *“to be thoughtful – to seek generalizations, to look for opportunities to apply prior knowledge, to monitor their thinking, and ponder their strategies for approaching problems and tasks”* (1992, p. xvi).

Por outro lado, cabe aqui dar conta das limitações que antevíamos para o nosso estudo. A estruturação do programa, as sessões de formação, o acompanhamento em supervisão de adultos experientes reflexivos e a avaliação dos seus resultados são tarefas que, pela sua essência e desejada amplitude, podiam ser de difícil execução por

¹⁷ Brookfield (2006) expõe as suas estratégias, primeiramente divulgadas na obra de 1995, num texto sumário divulgado na sua página pessoal da *internet*.

¹⁸ A capacidade de transferibilidade de destrezas, que os formandos poderão desenvolver na Oficina, será explicitada no capítulo II, secção 3 (subsecção 3.5), quando dermos conta da fundamentação teórica para o poder do professor reflexivo crítico através de um modelo de formação e promoção de projetos individuais em investigação-ação.

um investigador individual no âmbito de uma tese de doutoramento. Não sendo possível requerer a constituição de uma equipa de investigadores para investigar em toda a complexidade do estudo, tivemos de delimitar o nosso campo de estudo por conveniência. Ficámos, por conseguinte, sujeitas a condicionalismos que decorrem de a amostra não poder ser considerada abrangente. Esta asserção resulta da circunstância de o trabalho que se encetou ter ocorrido numa escola. Se a investigação tivesse abarcado todas as escolas nacionais, com certeza teria sido um estudo a suscitar recursos e um tempo muito dilatado de realização, de que não dispúnhamos. Temos ainda que admitir a impossibilidade de se generalizar o estudo de caso para todos os professores a exercer a atividade. Embora admitamos que as realidades a que o investigador tem acesso nestas circunstâncias são limitadas, e se encontram condicionadas pela necessária implicação da investigadora na qualidade de formadora e supervisora, os resultados poderão, no entanto, permitir uma visão fundamentada e integradora, constituindo os dados recolhidos, futuramente, matéria para replicação em contextos semelhantes.

Estamos cientes, conseqüentemente, que este trabalho, apesar das potencialidades, apresenta um conjunto de limitações e condicionalismos que se prendem, na essência, com os recursos humanos, materiais, temporais e condições de experimentação existentes nos contextos escolares. Acresce que o estudo dependeu da boa vontade da amostra de participantes em integrar uma experiência formativa da índole que propúnhamos, os quais, contudo, perceberam a real “necessidade do professor se envolver em investigação que o auxilie a lidar com os problemas desmoralizantes e a dispersão da sua atividade” (Rocha & Salema, Formar o professor-investigador em contextos de dispersão. Promover a transferibilidade de destrezas organizacionais para competências de desenvolvimento curricular, 2012, pp. 131-132).

5. Identificação do problema, objetivos, questões de investigação

O contexto vivido pelos professores justifica o requisito do presente estudo de recolher e analisar informação sobre a temática da dispersão da atividade docente para compreender os seus aspetos positivos e negativos no desenvolvimento da profissão. Tornava-se, portanto, necessário conceber e implementar um programa de formação e verificar os seus efeitos e interferência na própria prática.

Neste estudo pretendemos saber se a dispersão é encarada pelos professores como o inesperado, a transformação, o oposto dos hábitos tranquilos, conforme assinala Perrenoud (1993) ou se poderá representar um estratagema não premeditado para evitar o conflito com as impotências que a prática pedagógica e a missão do professor geram.

Sabemos hoje – através de alguns estudos que se prendem com o *stress*, mal-estar, condições de trabalho e *burnout* dos docentes, os quais afloraremos na revisão da literatura -, que a dispersão é um fator caracterizador da atividade docente e que poderá constituir um problema, necessitando de ser compreendido e atenuado (na impossibilidade de ser resolvido). Portanto, é relevante perceber as suas causas e perspetivas, segundo as quais pode ser abordada esta questão.

Desejamos, igualmente, compreender se a prática da reflexividade e organização do percurso profissional, numa perspetiva construtivista e socioconstrutivista, pode favorecer o desenvolvimento profissional e combater a culpa persecutória, ao proporcionar situações de aprendizagem e colaboração, por via de um programa de formação estimulante de projetos de investigação-ação e do pensamento reflexivo crítico.

À luz da literatura delineámos uma resposta para o problema do estudo, partindo do pressuposto que tornar-se reflexivo crítico, em trabalho colaborativo, poderá provocar uma modificação positiva no modo de encarar a fragmentação da atividade do professor. As alterações que se procuram poderão vir a verificar-se ao nível de uma maior satisfação com a vida profissional, por via de mudanças na forma de organizar o trabalho.

Para melhor expor o esquema organizativo do presente estudo, e as relações existentes entre os diferentes tópicos conducentes à formulação das questões de investigação, apresentamos a seguinte ilustração:

PROBLEMÁTICA

Temática	Problema de investigação	Objetivos	Questões de investigação
DISPERSÃO DA ATIVIDADE DOCENTE. O PODER DO PROFESSOR REFLEXIVO CRÍTICO NUM CONTEXTO FORMATIVO COLABORATIVO.	<i>Será possível que práticas reflexivas, críticas, desenvolvidas em contexto formativo colaborativo, possam atenuar as facetas negativas da dispersão docente?</i>	Perceber o que entendem os professores por dispersão da atividade docente.	O que é a dispersão da atividade docente para os professores? Quais os fatores que mais contribuem para a dispersão da atividade docente?
		Compreender os aspetos positivos e negativos da dispersão docente.	Que fatores da fragmentação do trabalho docente têm tido impacto positivo? Quais são aqueles que têm tido maior impacto negativo?
			Que soluções apontam os professores para a atenuação da dispersão?
		Identificar as relações entre uma metodologia de formação para o pensamento reflexivo crítico e o desenvolvimento de estratégias de atenuação da dispersão da atividade profissional.	Que programa de formação pode contribuir para a adoção de metodologias promotoras da reflexão crítica, em trabalho colaborativo, num contexto de dispersão?
		Determinar de que modo uma abordagem de formação de tipo colaborativo e construtivista, centrada em práticas de colegialidade não artificial e reflexão conjunta, poderá contribuir para aumentar o desenvolvimento profissional através de projetos de investigação-ação.	De que forma o plano contribui para o problema de investigação e emancipação dos docentes? Qual o contributo de projetos pessoais em investigação-ação para a resolução de problemas e alívio da dispersão da atividade docente?

Ilustração 1 - Formulação das questões de investigação

O primeiro objetivo centra-se na necessidade de compreender como os professores definem a dispersão docente e quais os fatores que mais concorrem para a sua agudização.

O segundo objetivo decorre do nosso interesse em identificar as facetas da dispersão e se a formação é encarada pelos professores como uma estratégia adequada, da qual retiram mais-valias para o seu desenvolvimento profissional.

O terceiro objetivo focaliza-se nas estratégias, adotadas pela formadora na metodologia de formação, facilitadoras do desenvolvimento, nos formandos, da capacidade de resiliência à dispersão da atividade docente. Partindo do pressuposto que

a pulverização de atividades é desestabilizadora do bom desempenho e tem consequências na prática dos docentes, colocaremos a hipótese de certas estratégias, incrementando a reflexão crítica na análise de opções múltiplas para determinada ação, poderem reforçar a emancipação dos professores através de uma maior autonomia face ao pensamento dominante instalado.

O quarto objetivo incide sobre o desenho do programa de formação que poderá ser considerado oportuno na promoção de comportamentos, de tipo colaborativo, construtivista e socioconstrutivista. Estes poderão promover o desenvolvimento profissional e a aquisição de aprendizagens enriquecedoras através dos seus próprios projetos de investigação-ação. O nosso estudo centra-se, ainda, no modo como a atuação do professor investigador, numa metodologia de investigação-ação, poderá ser resolutive de problemas da atividade profissional e, consequentemente, moderadora da dispersão. Neste sentido, o problema investigado poderá dar um contributo pragmático relativamente à construção de uma resposta que estabeleça formas exequíveis de melhorar a satisfação com a praxis docente em contextos de dispersão.

Para dar resposta ao problema em estudo, constituímos duas fases de investigação. Na fase exploratória procurámos aferir se os professores sentiam a vivência da sua atividade em dispersão, se identificavam os fatores que têm sido mais perturbadores e quais aqueles que melhor impacte têm tido nas suas carreiras. A apresentação do trabalho desenvolvido na fase exploratória - do qual se descrevem os métodos e técnicas utilizadas, a amostra, a recolha de dados, o desenho da análise de conteúdo das respostas abertas e os resultados obtidos - motivaram algumas das opções que colocámos no terreno e que progrediram para uma segunda fase, a do estudo empírico.

Sumário

Em síntese, procurámos, neste primeiro capítulo, dar conta da contextualização do presente estudo, o qual surge num momento em que o ensino nas escolas tem vindo a ser considerado como um trabalho extenuante. Os professores desenvolvem a sua atividade envolvendo-se em inúmeras interações por dia, umas decretadas

institucionalmente, outras inesperadas e inadiáveis, todas concorrendo para o cansaço e alguma tensão nas relações com a escola¹⁹.

Apontámos a relevância da investigação apresentando o nosso ponto de vista, mas também afluímos as referências a alguns estudos²⁰. Estes, desenvolvendo-se principalmente no âmbito da Psicologia em educação ou da Sociologia do trabalho e surgindo por vezes divulgados nos meios de comunicação, demonstram como a temática parece interessar a opinião pública e é importante para os professores.

Apresentámos, ainda, o que considerávamos serem os resultados expetáveis decorrentes do estudo e de um programa de formação de professores, mas também as limitações que reconhecemos aprioristicamente.

O problema, objetivos e questões de investigação foram, por fim, apresentados de modo articulado a fim de melhor estabelecer as relações existentes.

Ao longo do segundo capítulo dedicar-nos-emos à revisão da literatura relacionada, a qual, para além de nos ter permitido o mapeamento do campo de estudo e a construção clarificadora do conhecimento, acabará, também, por realçar a importância da investigação.

¹⁹ Pode ler-se no *Diário de Notícias*, nº 52573, de 25 de março de 2013, num artigo de duas extensas páginas, sob o título «Estou doente, incapaz de voltar. Quero ficar com as lembranças», o seguinte relato sobre as causas do *stress* dos professores “A sobrecarga horária, responsabilidades que vão muito além do que seria o papel do professor, uma crescente hierarquização e controle, a criação de grandes agrupamentos contribuem para o desgaste...Uns põem atestado, outros pedem a aposentação. Com grandes penalizações, simplesmente porque não aguentam mais” (pp. 12-13).

²⁰ Estes serão devidamente retomados na revisão da literatura.

CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA

1. Organização do Capítulo

No presente capítulo iremos proceder ao enquadramento teórico que constitui o pilar alicerçador, clarificador e instigador da nossa reflexão, no sentido de nos levar a avançar com uma semente de resposta à questão da atividade profissional fragmentada dos professores. Começaremos por elucidar quanto aos conceitos utilizados e perspectivas com as quais estamos em consonância, para, seguidamente, apresentar em que consiste a atividade docente e as suas funções, definidoras do que é ser professor. O novo papel dos docentes será abordado do ponto de vista das mudanças que a sociedade da informação tem vindo a introduzir. Serão, também, apresentados os principais estudos empíricos que dão conta dessas mudanças, no intuito de elucidar sobre a complexidade do contexto profissional docente e levar à percepção de como este pode enformar armadilhas. Por fim, apontaremos a capacidade de reflexão crítica como potenciadora da resiliência do professor, nomeadamente, quando é desenvolvida em situações de formação de tipo colaborativo e construtivista, na medida em que esta poderá contribuir para aumentar a capacidade investigativa e analítica dos professores, o desenvolvimento profissional e a transferibilidade de aprendizagens para a resolução de problemas da sua atividade profissional em projetos de investigação-ação.

Assim sendo, tendo em atenção o foco de estudo, a revisão da literatura apresentada neste capítulo dará um contributo essencial à identificação da relevância do presente trabalho, pela temática nele abordada e interesse que apresenta para os professores.

2. Definição de conceitos

Pensamos ser oportuno apresentar previamente a definição dos conceitos que constituem as palavras-chave do nosso estudo e que julgamos de interesse para a compreensão do corpo do trabalho. Ao fazê-lo, referiremos ainda em que medida nos aproximamos dos mesmos.

Palavras-chave: *Dispersão; Desenvolvimento profissional; Formação reflexiva crítica; Trabalho colaborativo; Investigação-ação*

Dispersão – Surge como apropriado afirmar que no presente trabalho utilizaremos a terminologia de *dispersão* da atividade docente, referindo-nos ao conceito da “utilização do tempo dos professores, a organização do trabalho pedagógico, a gestão das prioridades entre várias tarefas e as diversas solicitações dos alunos, dos pais e dos colegas e a imposição de situações que o professor deve gerir simultaneamente” (Perrenoud P. , 1993, p. 55). Ao longo deste trabalho, o termo surgirá através do recurso a outros sinónimos, designadamente, *fragmentação, pulverização ou diversidade*, porém, sempre no sentido que Perrenoud lhe atribuiu: “Quer no trabalho com os alunos, quer no trabalho solitário na aula ou em casa, ou ainda no *no man’s land* (dois tipos de atividade) o professor depara-se com uma *constante: a multiplicidade de tarefas e dos problemas a solucionar, a dispersão contínua entre solicitações ou assuntos prementes*” (p. 63). O conceito designa, também, aquilo que Hargreaves & Fullan (2001) consideram como um leque de responsabilidades cada vez mais alargado que exacerbam a sobrecarga das funções docentes. Ao utilizarmos este conceito, no decorrer do presente trabalho, iremos estar em consonância com as perspetivas atrás descritas e com a constatação de que se “verifica um afastamento daquilo que é útil às turmas, já que uma grande percentagem do tempo dos professores é dedicada a outras áreas de trabalho, em colegialidade artificial e mandatada, resultando numa multiplicação de reuniões e tarefas administrativas, em teias burocráticas” (Rocha & Salema, Formar o professor-investigador em contextos de dispersão. Promover a transferibilidade de destrezas organizacionais para competências de desenvolvimento curricular, 2012, pp. 131-132).

Desenvolvimento profissional – O conceito será por nós utilizado numa perspetiva que vai para além da formação docente, na qual o professor pode ser um simples *objeto*. O professor que valoriza o seu desenvolvimento profissional é *sujeito* nesse desenvolvimento, não se submete à formação como um mero receptáculo (objeto), aprecia a sua profissionalidade, autónoma e emancipada, e sente possuir potencialidades reflexivas críticas. Falar em desenvolvimento do professor conduz necessariamente ao

reconhecimento de que a prática é fonte de saber e que a ação e a experiência devem ser valorizadas. Todavia, como Reiman & Thies-Sprinthall (1988) alertam, ainda que o conhecimento experiencial deva ser reconhecido, para que seja útil, contribua para o crescimento pessoal e seja transferível em conhecimento organizacional, deve integrar conhecimento estruturado por referenciais teóricos, os quais possibilitarão a construção do desenvolvimento profissional. O professor que visa o seu desenvolvimento profissional concebe esse processo como sendo formativo e construtivista ao nível profissional e pessoal, sendo através da reflexão que se liberta de práticas rotineiras cristalizadas e transmissivas. O desenvolvimento profissional não pode, por isso, desligar-se da construção do *eu* profissional, o qual evolui ao longo do tempo. Villegas-Reimers (2003) apresenta um sentido clarificador, dizendo que o desenvolvimento profissional é adquirido pelo professor como resultado da experiência e análise sistemática das suas próprias práticas, assim resultando em crescimento profissional. A nossa utilização do conceito encontra-se, também, na linha de Hargreaves & Fullan (1992) e Day (2001), uma vez que concordamos com a asserção de que a pessoa que o docente é – e a sua carreira docente enquanto processo de desenvolvimento pessoal e profissional – constrói-se através das crenças, história de vida, contexto organizacional em que exerce o trabalho, e dos conhecimentos e competências adquiridas em formação. Por outro lado, o conceito não pode surgir, no nosso entender, desligado da visão de autores que acentuam a relevância da reflexão crítica no processo de desenvolvimento dos docentes, nomeadamente Zeichner (1993), Brookfield (1995), ou Cranton (1996), entre outros que poderíamos aqui apontar, nem da circunstância que “hoje é consentânea a ideia de que o desenvolvimento de competências do pensar de ordem superior para todos os indivíduos é prioritário, na sociedade em geral e nos sistemas de ensino” e que “as transformações do mundo actual exigem sobretudo a mobilidade intelectual que permita ao indivíduo uma apropriação e uma reconversão dinâmica dos conhecimentos, a resolução de problemas complexos e o desenvolvimento da cidadania democrática, através do espírito crítico” (Salema, 1995, p. 14).

Formação reflexiva crítica – O conceito de reflexão é usado na linha do que Schön (1983) definiu como a prática reflexiva, dizendo respeito à forma de descrever e desenvolver juízos competentes e fundamentados em profissões como o ensino. Para este autor, a reflexão surge associada ao modo como se lida com os problemas da

prática, à possibilidade da incerteza, estando aberta a novas hipóteses, dando forma a esses problemas e descobrindo novos caminhos, chegando, então, às soluções: “*When someone reflects-in-action, he becomes a researcher in the practice context*” (p. 68). Não podemos, igualmente, deixar de referir Dewey (1997) como um autor de referência. Na sua visão a reflexão é uma forma especializada de pensar e a experiência reflexiva é o pensar sobre a ação e o efeito desta, pois quando pensamos e refletimos sobre uma ação e a sua consequência, esse elemento de pensar muda para uma experiência de mais qualidade, mais significativa e, portanto, reflexiva. Alarcão (1996) “diria que ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” (p. 175). No nosso trabalho iremos utilizar as concepções mais próximas de Brookfield (1995) que refere a reflexão como devendo ser crítica. Para este investigador a reflexão é crítica quando sensibiliza o profissional para as dinâmicas do poder constante de todos os processos educacionais. Ser um professor reflexivo crítico é ser-se capaz de “*unearthing the ways in which the dynamics of power invade and distort educational processes*” (p. 9). Uma vez que, por definição, a reflexão não é crítica, ela torna-se crítica quando a reflexão sobre a nossa experiência, a qual “*certainly does tend to the uncovering of paradigmatic, structuring assumptions*” (p. 8), nos permite compreender como os processos educacionais são manietados pelo poder e como certos pressupostos, que nos são transmitidos, funcionam contra o nosso próprio bem-estar apesar de serem propagados como facilitadores da vida profissional. Por formação reflexiva crítica entendemos o processo de preparar professores, tornando-os reflexivos relativamente à sua praxis, desenvolvendo a sua capacidade crítica face às condições que a condicionam e influenciam. Defendemos, igualmente, que toda a formação deve encerrar “um projeto de acção. E de trans-formação” (Nóvoa A. , 1997, p. 31)

Trabalho colaborativo – Segundo Schön (1992) o recurso ao trabalho colaborativo é uma condição essencial para a melhoria da praxis letiva, sendo uma das estratégias apontadas como forma de promover as práticas reflexivas na ação e, desta forma, conduzir à compreensão de certas dificuldades e ao confronto de pontos de vista e modos de agir. Por seu turno, Hargreaves (1998) aponta o desenvolvimento de uma cultura de colaboração entre professores como constituindo uma estratégia de desenvolvimento profissional, pela circunstância de conduzir “a uma maior disponibilidade para fazerem experiências e para correrem riscos” (p. 209). É neste

mesmo entendimento que referimos o conceito, uma vez que partilhamos a opinião de Hargreaves, quando considera que o trabalho colaborativo (enquanto relação de trabalho sem constrangimentos ou coações) cria a necessidade de comunicar ideias verbalmente, encoraja a autorreflexão e aumenta a necessidade de responder às questões e desafios. Para o autor, a colaboração pode ser a solução para uma mudança educativa e organizacional. Convém acrescentar que o termo surgirá, conjuntamente, associado à concepção de colegialidade não artificial (Hargreaves A. , 1998) e de comunidades de prática (Wenger, 1998) como formas de trabalho colaborativo não ocasional em que a negociação, o diálogo, a mutualidade e a confiança entre todos os intervenientes, insere a diferença e permite aos professores aprender uns com os outros numa partilha de saberes que amplia o conjunto das suas competências, fomentando o desenvolvimento profissional dos mesmos e das organizações escolares.

Investigação-ação – a cunhagem da expressão é atribuída, na literatura, a Kurt Lewin (1946), consistindo num método de investigação por questionamento, em espiral, autorreflexivo, composto em ciclos de planificação, ação, observação e reflexão, em que cada fase informa a próxima e é também informada pela fase anterior. Considerada como uma abordagem qualitativa interpretativa para descrever e interpretar fenómenos sociais, induz a autorreflexão crítica que conduz à melhoria das práticas através de uma automonitorização. É, por isso, considerada uma estratégia de formação do professor reflexivo tendo como objectivo um interesse crítico e emancipatório no sentido da “emancipação dos professores dos ditames das crenças adquiridas, hábitos, costumes, tradições, dominação, coerção e engano” (Moreira, 1996, p. 50). Trata-se, por conseguinte, de uma metodologia que nos seduzia, particularmente, no âmbito do plano de formação que pretendíamos desenvolver. Por outro lado, a investigação-ação de tipo colaborativo permite que se estabeleça um compromisso e controlo partilhado entre o professor/formando e o investigador/formador decorrendo a partir de tópicos de interesse mútuo. Não parte de uma premissa teórica, mas da consciência quanto à existência de um problema e dos interesses imediatos dos professores resultantes da sua própria experiência. Ao permitir que o professor/formando escolha o seu foco de investigação, e ao apresentar flexibilidade no decurso da sua implementação, estimula o envolvimento de quem a realiza e torna-se uma estratégia motivante. A circunstância de pretendemos delinear um programa de formação, organizado na base de pressupostos

da supervisão de adultos experientes reflexivos, com recurso a microprojectos de investigação-ação dos formandos, surge sustentada pelos pontos de contacto que a investigação-ação tem com a supervisão clínica: “Ambos os métodos recorrem ao diagnóstico de problemas, observação e tomada de decisões, feita em colaboração com o professor em formação” (Moreira, 1996). A autora adianta, ainda, que “o objectivo de ambos é dotar o professor de estratégias de autoaperfeiçoamento que lhe vão permitir evoluir profissionalmente, passada a fase de formação acompanhada” (91). Assim sendo, esta é uma metodologia que representará uma mais-valia no desenvolvimento do nosso estudo, na medida em que *“The emphasis in action research, however, is not on obtaining generalizable scientific knowledge about educational problems, but on obtaining specific knowledge concerning the subjects involved in the study”* (Borg, 1974, p. 33). O presente estudo, decorrendo sob a égide da investigação-ação, na perspetiva da própria investigadora, constituirá a metodologia envolvente de todo o processo investigativo/interventivo, adotada na resolução do nosso problema.

3. Fundamentação teórica

“SER PROFESSOR

Ser professor é ser artista,
malabarista,

pintor, escultor, doutor,
musicólogo, psicólogo...

É ser mãe, pai, irmã e avó,
é ser palhaço, estilhaço,

É ser ciência, paciência...

É ser informação,

é ser ação.

É ser bússola, é ser farol.

É ser luz, é ser sol.

Incompreendido?... Muito.

Defendido? Nunca.

O seu filho passou?...

Claro, é um génio.

Não passou?

O professor não ensinou. [...]"

(Autor desconhecido)

3.1 Ser professor

A escola tem vindo gradualmente a mudar de tal feição que já não identificamos o ensino que conhecemos na nossa infância. As manifestações da mudança surgem a todos os níveis, resultando em desafios para o professor, no modo como vive e trabalha no núcleo escolar. A diversidade de papéis e funções que assume - acentuada pela introdução da tecnologia na sua prática, a qual pede tempo, recursos e conhecimentos atualizados - multiplica as dificuldades e exigências, causando pressão persistente e requerendo capacidade de resposta, bem como disponibilidade de adaptação contínua.

No nosso trabalho iremos recorrer à literatura para analisar, preliminarmente, em que consiste a atividade docente e as suas funções, definidoras do que é ser professor, no intuito de elucidar sobre a complexidade da ação docente. Ao clarificar em que consiste o trabalho e as, crescentemente indefinidas, funções nucleares, estaremos a demonstrar como a ampliação excessiva das mesmas incorre na possibilidade de dispersão, promovendo uma hipotética situação negativa para o trabalho docente. Canário (2007) alerta para este facto e Nóvoa (2007) chama a este acréscimo de tarefas o *transbordamento* da escola, por excesso de missões. Estas, lançadas pela sociedade para dentro da escola, foram gradualmente apropriadas pelos professores com grande generosidade e voluntarismo, o que tem conduzido a um excesso de dispersão e à dificuldade de definir prioridades, como se tudo fosse relevante.

Segundo Arends (1999), independentemente do nível a que ensinam, das matérias específicas que lecionam ou do tipo de escolas em que trabalham, é-lhes exigido o seguinte desempenho:

O trabalho do professor pode ser conceptualizado em torno de três funções principais: a executiva, a interactiva e a organizacional. A função executiva diz respeito aos papéis de líder que o professor tem de desempenhar, na sala de aula, tais como estimular a motivação, planear e gerir recursos. As funções interactivas dizem respeito aos métodos e procedimentos que os professores utilizam na interacção pedagógica quotidiana com os estudantes. As funções organizacionais dizem respeito ao trabalho do professor na comunidade escolar, incluindo o trabalho com colegas, pais e outro pessoal escolar. (p.27)

Tendo sido identificadas as funções fulcrais do professor, a circunstância de as múltiplas atividades que os docentes têm de assumir se encontrarem delimitadas, porém, aparentemente muitas vezes extrapoladas na vivência diária, e de todas elas

necessitarem de um elevado grau de responsabilidade, oferece-nos a sensação de que, aquilo que é exigido aos docentes, é excessivo e descaracterizador do *eu* profissional.

Não podem ser ignoradas as transformações económicas, sociais, políticas, culturais pelas quais as sociedades estão a passar. Face a estas mudanças, as exigências educacionais que se solicitam aos professores, para que sejam capazes de exercer a sua profissão em correspondência às novas realidades, provocam uma renovação das obrigações no desempenho das funções docentes e nos modos de ação e interação que são adaptados ao novo paradigma. Novas práticas profissionais e novas competências constituem a nova identidade profissional, sendo que esta caracteriza a classe²¹.

Ser professor é, por conseguinte, assumir uma identidade e deter uma profissionalidade que congrega um conjunto de saberes e competências distintivo dos demais profissionais. A literatura sobre esta temática é vasta, revelando o interesse genuíno sobre os saberes e competências profissionais de um grupo encarado como essencial para a escolarização das massas, construção da identidade de um país e igualdades sociais, assim como dos valores definidos pela constituição.

Para Perrenoud (2006) os saberes dos docentes, na sua qualidade de conhecimentos teóricos e práticos requeridos para o exercício da profissão, estão contidos nas competências, entendidas como a capacidade que o professor tem de mobilizar recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para enfrentar situações no ensino e solucioná-las com pertinência e eficácia, exercendo adequadamente a sua profissão. Para desenvolver competências, Perrenoud (2000) considera que se pressupõe que o professor desenvolva uma pedagogia ativa, cooperativa e construtivista. Antes de aspirar a desenvolver as competências técnicas que se lhe exigem, o docente deveria identificar e valorizar as suas próprias competências e os principais recursos para as melhorar, designadamente, apresentando uma postura reflexiva e sendo capaz de inovar, aprender com a experiência e com a observação.

Na perspetiva de Perrenoud (2006), o referencial completo das dez competências profissionais para ensinar incluem:

²¹ Por identidade docente entendemos a “essência comum do colectivo docente, as peculiaridades que diferenciam este colectivo e cada um dos seus componentes de quem não partilha essa ocupação” (Adão & Martins, 2004, p. 356). No entanto, como o conceito é muito mais complexo do que esta breve definição, os autores acrescentam que a diferenciação não se verifica somente ao nível do coletivo, mas também ao nível do indivíduo, já que essa diferenciação define cada professor em oposição aos seus colegas, o que conduz a que não haja uma única prática socialmente válida.

*Organiser et animer des situations d'apprentissage ; Gérer la progression des apprentissages ; Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation ; Impliquer les élèves dans leurs apprentissages et leur travail ; Travailler en équipe ; Participer à la gestion de l'école ; Informer et impliquer les parents ; Se servir des technologies nouvelles ; Affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession ; Gérer sa propre formation continue.*²²

Para Maria de Fátima Sanches (2004) são, fundamentalmente, importantes as competências identitárias que constituem atributos para a sociedade do conhecimento, colocando-se na linha de pensamento de Hargreaves (2003). A autora enumera-as em três grandes categorias: “conhecimento que se expande e renova; competências consideradas fundamentais para a inovação e progresso – criatividade, flexibilidade e adaptabilidade; competências transversais que permitam a compreensão da diversidade de culturas”. No que concerne às competências transversais, Sanches destaca as subcompetências que permitem: “promover aprendizagens sociais e emocionais, desenvolver uma identidade cosmopolita, aprender e trabalhar em grupos cooperativos, desenvolver a capacidade de compreensão emocional, prosseguir aprendizagens com os colegas e estabelecer confiança com e entre os outros” (p. 48). Hargreaves (2003), por seu turno, salienta que o ensino na sociedade do conhecimento requer o cultivo de um vasto número de competências, indicando como são, igualmente essenciais, as que constituem a inteligência emocional, por referência ao que Daniel Goleman (1995) defendera constituírem um conjunto de competências determinantes. Estas são importantes para o professor, no nosso ponto de vista, na medida em que “*for better or worse, intelligence can come to nothing when the emotions hold sway*” (Goleman, 1995, p. 4). Goleman entende que “*there is growing evidence that fundamental ethical stances in life stem from underlying emotional capacities*”, por isso, destaca o “*self-control, zeal and persistence, and the ability to motivate oneself*” (p. xii), ao se tratarem de capacidades que atribuem um valor acrescentado à inteligência cognitiva. Hargreaves (2003) aponta, consequentemente, a inteligência emocional como potenciadora da capacidade de reação às adversidades profissionais e à resolução de problemas e conflitos. As cinco competências que Hargreaves advoga para os professores e seus líderes são, por isso, as seguintes: “*knowing and being able to express one's own emotions; being able to empathize with others' emotions; being able to monitor and regulate one's emotions so they do not get out of control; having the capacity to*

²² Acessível na página da Universidade de Genebra:
http://www.unige.ch/fapse/life/livres/alpha/P/Perrenoud_1999_A.html [acedido pela última vez a 9 de setembro de 2013].

motivate oneself and others” e, como quinta máxima: *“possessing the social skills to put the first four competences into action”* (p. 26).

A adicionar à ideia mais elementar que possamos ter, sobre o que é ser professor, designadamente, que é aquele que ensina os outros transmitindo conhecimentos, há a considerar a relevância das diversas ações que desenvolve na sua atividade, o domínio das competências que implica a sua missão, atrás descritas, e compreender que conhecimentos detêm.

Na essência, o professor ensina, e no entender de Monteiro (2000) e de Roldão (2005) essa é uma atividade transitiva que se traduz na competência de fazer com que os outros aprendam, ainda que não se esgote nesta asserção. Para Roldão, ao professor é requerida uma atuação muito sólida, fundada num conhecimento complexo e compósito, o qual se liga com o conteúdo a ensinar, o modo como o aprendente aprende, os conteúdos curriculares, os contextos dos alunos, das escolas e professores, as estratégias de trabalho e sua regulação. Para esta investigadora, é a função de ensinar que justifica e legitima a existência do grupo de atores a que se chama professores, sendo nela que se situa a especificidade do saber docente. No entender de Sacristán (1995), o professor detém um conhecimento que determina a capacidade operativa desse conhecimento (e da investigação na prática). A consciência dos problemas educativos e modelos alternativos são ampliados por esse saber. Elbaz (1983) considera o conhecimento dos docentes como essencialmente prático, oriundo dos saberes experienciais e teóricos. Cresce na mesma medida em que aumenta a experiência e abrange *“firsthand experience of students’ learning styles, interests, needs, strengths and difficulties, and a repertoire of instructional techniques and classroom management skills”* (p. 5). Para esta autora, esse conhecimento designa-se *“practical knowledge”* e é integrado pelo professor em termos de valores e crenças pessoais, orientando-se para a sua situação prática. Shulman (1986) avança como essencial, para além do conhecimento da matéria ensinada e do conhecimento curricular, outro domínio do saber, o conhecimento didático do conteúdo, que considera tratar-se da capacidade de compreensão profunda das matérias de ensino. Trata-se de um saber que permite ao docente encontrar as formas mais adequadas de apresentar as matérias aos alunos a fim de facilitar a aprendizagem. Neste domínio, Shulman concede, sobretudo, atenção ao conhecimento proposional, dele distinguindo três tipos, designadamente *“disciplined empirical or philosophical inquiry, practical experience, and moral or ethical reasoning”* (p. 12),

considerados como princípios ou máximas. Por seu turno, Schön (1983) destaca o conhecimento-na-ação, na sua caracterização do conhecimento essencial ao saber, em contexto escolar. Schön designa-o como o conhecimento inteligente que concorre para o saber-fazer e que se opõe ao conhecimento formal descontextualizado.

Em todos os estudos com que nos deparámos e que poderíamos continuar a enumerar pela sua profusão e manifesto interesse revelado por estas questões, surge evidenciada a grande amplitude que se reconhece aos saberes e competências dos professores. Decorre, igualmente, das investigações analisadas, que esses saberes devem ser perspectivados e construídos na prática e na investigação, de onde desponta o saber profissional, fundeado na experiência. A articulação entre os vários saberes é, portanto, estruturante da identidade profissional e permite equacionar a profissionalidade do professor ao ser reveladora dos diversos tipos de saberes e saberes-fazer mobilizáveis em situação profissional.

Canário (2007) refere como a profissão do professor é caracterizada por uma diversidade de dimensões que a complexificam. No seu entender, as exigências contraditórias, que incentivam um sentimento de indefinição em termos profissionais, imprimem crescentes níveis de sofrimento no trabalho, verificando-se até uma desprofissionalização. Para este autor, a profissão não pode ser delimitada por uma lógica instrumental, requerendo uma construção de sentido pela inclusão num quadro amplo de valores éticos, culturais e políticos.

O carácter indeterminado das ocorrências que surgem na atividade docente, implicando da parte do professor uma atuação responsiva e solucionadora, mantém o professor numa constante incerteza e urgência que não se resume à mera capacidade de execução. São situações que requerem aptidão crítica, atitudes cimentadas na responsabilidade e moral, uma vez que a profissão de professor é, por definição, como corrobora a literatura, uma profissão fortemente alicerçada na ética. Os docentes precisam, conseqüentemente, de gerir os saberes necessários a todos os momentos em ensino ou à margem deste. Esses saberes, segundo Tardiff, Lessard & Lahaye (1991), compõem-se de uma mescla de quatro categorias – saberes das disciplinas, da formação profissional, curriculares e da experiência - que representam o essencial para ensinar. Para Pimenta (1999) são construídos e reelaborados “em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (p. 29), num

processo que implica a partilha de experiências entre pares, geradora de reflexão na prática e sobre a prática. Para esta autora, a mobilização dos saberes da docência, que enumera como tratando-se dos saberes da experiência, do conhecimento e pedagógicos, conduzem à construção da identidade profissional.

Saviani (1996) defende, em consonância com outros autores, que os saberes requeridos aos docentes ultrapassam a ideia rudimentar da apresentação de sínteses de conhecimentos estandardizados aos aprendentes. Para o investigador, os tipos de saberes a mobilizar pelos professores em contexto de aula e fora dela, advêm da visão do mundo necessariamente alargada e da concepção de educação e do próprio ensino que devem cultivar. Este investigador entende que são os saberes atitudinal, crítico contextual, específico, pedagógico e didático-curricular, que constituem as notas distintivas do fenómeno educativo, devendo integrar o processo de formação e ser dominados por todos os educadores. Na sua categorização demarca-se de Tardif, Lessard & Lahaye (1991), por considerar que os saberes da experiência não devem ser considerados conteúdos diferenciados dos demais, como fizeram aqueles teóricos, mas sim de uma forma que pode indistintamente perpassar os diferentes tipos de saber.

Para entendermos o que significa ser professor e em que consiste o trabalho do professor precisávamos, portanto, de perceber em que se constituem os seus saberes no contexto do ensino. É nele que se conjugam os múltiplos fatores estipuladores de limites da atuação dos docentes. É na própria prática que o professor estabelece os esquemas de ação responsáveis pela sua rotina e desenvolve a capacidade de improvisar e decidir face à multiplicidade de dificuldades e problemas que caracterizam o ambiente educativo. São as micro decisões que constituem a gramática geradora de práticas, designada por Perrenoud (1993) deste modo, que irão dar corpo ao estilo de ensinar dos docentes e ao modo característico como se apresentam na profissão, uma vez que “os comportamentos dos docentes não se resumem a competências técnicas que precisam de ser dominadas, sendo, antes, condutas baseadas no tipo de pessoa que eles são” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 61).

Ser professor é, portanto, deter certas qualidades que, enquanto membro de uma classe profissional catalisadora da sociedade, deverá tentar fortalecer: “*creativity, flexibility, problem-solving, ingenuity, collective intelligence; professional trust, risk-taking, continuous improvement*” (Hargreaves A. , 2003, p. 29). Ser verdadeiramente

competente é um estado alimentado pelo desejo de perfeição e pela compreensão de que esse é um processo “de desenvolvimento que se desenrola ao longo de toda a vida, durante o qual se vai gradualmente descobrindo um estilo próprio, mediante reflexão e pesquisa críticas” (Arends, 1999, p. 19). Para se ser um professor deveras eficaz espera-se “que sejamos capazes de substituir concepções ingénuas e, por vezes, incorrectas, por estruturas de conhecimento e compreensão mais completas relativamente ao ensino e à aprendizagem” (*idem*).

Vejamos, seguidamente, em que consiste o papel do professor que se constitui numa identidade profissional.

3.2 Papel do professor

O papel do professor surge como ambíguo, cheio de contradições, complexo, sujeito à influência dos contextos sócio institucionais com os quais interage. Segundo Develay (2004) “em sociedades «constipadas», em busca de novas referências nos domínios económicos, ecológicos, culturais, a escola «tosse»” (p. 55).

A ambiguidade decorre do reduzido estatuto social dos docentes, por um lado, comparativamente com outras profissões cuja formação académica é semelhante, contrastando, por outro lado, com o nível cultural que se revela acima da média, o que lhe atribui algum prestígio e reconhecimento perante os saberes que domina, ainda que cada vez mais desvalorizado pela sociedade de livre acesso à informação através das tecnologias e meios de comunicação. O facto de muitos docentes escolherem a carreira no ensino, não como um projeto de vida, mas por falta de alternativas profissionais, poderá também contribuir para comportamentos de amor-ódio, face aos contextos que caracterizam a profissão, e consequente ambivalência de posturas perante os desafios.

As contradições da profissão verificam-se, concordamos com Lima (1996), a vários níveis. Os docentes são agentes de execução no modo como procedem a uma seleção social, um comportamento que reproduz o sistema social. Essa conduta pode conflitar com os próprios princípios pessoais, na medida em que os professores se encontram tendencialmente a favor da igualdade de oportunidades face à aprendizagem. Confirma-se, também, que, no seu contexto de trabalho, o professor enfrenta um público vasto, em

simultâneo, numa mesma sala de aula, o que contrasta com o que sucede a outros profissionais. Esse público, de comportamentos inesperados e heterogêneos, cultural e etnicamente diverso, oriundo de classes sociais diferenciadas, constitui uma realidade à qual o professor tem de adaptar-se, e que a própria instituição escolar por vezes tem dificuldade em gerir. Lima alerta, ainda, para a dimensão contraditória do papel do professor que se prende com o necessário revezamento entre uma atitude de disciplinador, gestor e juiz de conflitos e outra de apaziguador, progenitor, simpático, amigo, “alternância esta que marca o ritmo da pulsação da sua personalidade, numa contínua expansão e contracção” (p. 52). Ao longo do tempo, as mudanças que se introduziram na composição das turmas, com a decorrente transformação das salas em microcosmos de conflitos sociais “teve implicações não só em termos de disciplina e *stress* mas também ao nível da complexidade da programação e da preparação” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 19). De todo este cenário decorre um excesso de responsabilidades e prestação de contas, que aumenta a pressão e sobrecarga, para além da contínua negociação entre as diretrizes da escola onde exerce funções, a sua própria prática, e a biografia pessoal. Trata-se de dimensões da vida profissional que Britzman (1986) classifica de “cacafonia de exigências conflitantes” (p. 443).

A complexidade do papel do professor tem origem, portanto, nas diferentes frentes a que atende e dimensões que não se circunscrevem à mera prática educativa limitada ao domínio metodológico e ao espaço escolar. Os docentes são chamados, descreve Esteve (1995), a “desempenhar tarefas de administração, reservar tempo para programar, avaliar, reciclar-se, orientar os alunos e atender os pais”. Os professores precisam, igualmente, de “organizar actividades várias, assistir a seminários e reuniões de coordenação, de disciplina ou de ano, porventura mesmo vigiar edifícios e materiais, recreios e cantinas” (p. 108), numa multiplicidade de ações que conduzem, no nosso ponto de vista, à intensificação e consequente dispersão das tarefas que constituem o seu papel. “Com efeito, o aumento das responsabilidades e exigências, que se traduz num sobrepeso e dispersão de funções a par da crescente burocratização do trabalho docente, tem vindo a ser encarado como promotor de desencanto, ceticismo, renúncia, degradação da atividade e da missão do professor” (Rocha & Salema, 2012, p. 28).

Tornou-se “uma profissão confusa” e uma “semi-profissão”, tal como a entende Sacristán (1995) ao tentar compreender em que consiste o profissionalismo docente, cuja ampliação de âmbito “dilui o seu conteúdo, esbatendo as competências do

professor” (p. 75). Burgess (1986) aponta-a como profissão difusa. Teodoro (2004) descreve-a como um trabalho cada vez mais social, decorrente das funções de assistente social que se pedem ao professor. Apple (1987) descreve-a como proletarizada, e, por isso, desqualificada. A Comissão nomeada, para aferir a situação do professor em Portugal, por despacho do Ministro da Educação nos finais dos anos oitenta, (Cruz, Dias, Sanches, Ruivo, Pereira, & Tavares, 1988) aponta-a como uma profissão degradada, característica do estatuto socioprofissional dos professores, no que contrasta com a crescente profissionalização que se tem verificado. Nóvoa (1986) dá-nos uma visão de uma profissão do tipo funcionário ou burocrático, a qual decorre de um estatuto, de funcionário público, limitativo da afirmação dos saberes e valores que caracterizam esse *status*. Para Clark & Yinger (1987) o ofício requer uma orquestração do conhecimento e da técnica que seja executada de modo inteligente e hábil, portanto, somos levadas a deduzir, na profissão o professor é um orquestrador. Para Day (2001) o professor enfrenta a perspectiva de se sujeitar a uma aprendizagem permanente, de modo que precisa de se constituir como emocionalmente inteligente para “pensar, refletir, avaliar, procurar e proporcionar oportunidades de desenvolvimento de realização individual, que desafiem e apoiem cada aluno que esteja sob os seus cuidados” (p. 319). Concluímos, então, que o professor se pressupõe como um autêntico gestor da sua carreira.

Segundo o mesmo autor (2001, p. 20), os fatores que contribuem para a qualidade da aprendizagem profissional, e que, conseqüentemente possibilitam a realização do papel dos docentes dentro dos diversos contextos em que trabalham, podem esquematizar-se da seguinte forma:

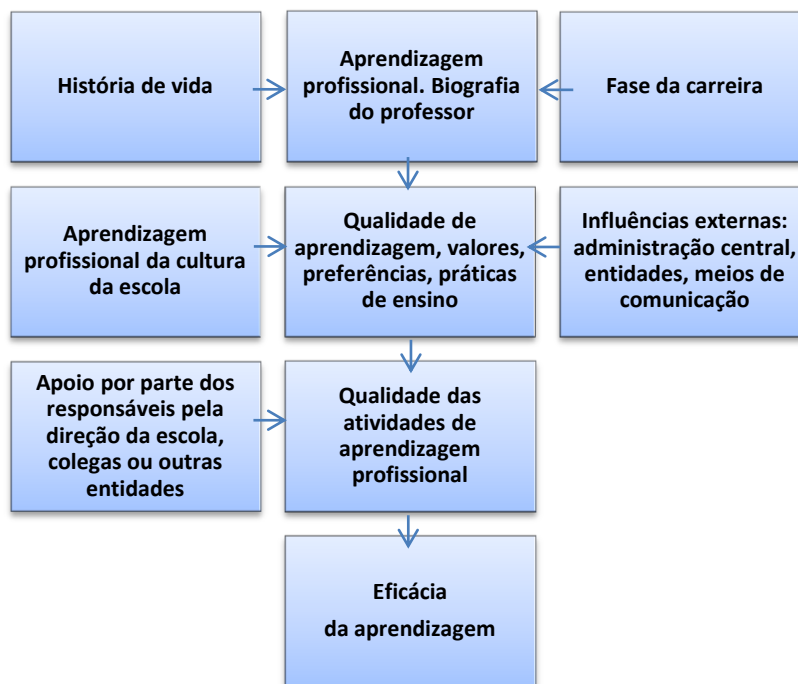


Ilustração 2 - Fatores que contribuem para a qualidade da aprendizagem profissional

Day considera, ainda, que os professores enfrentam um projeto ambicioso enquanto profissionais, sendo na sua profissionalidade que se distinguem de outros grupos. Ser *professional* é também o papel do professor. Porém, o seu profissionalismo tem vindo a transformar-se e a tornar-se num forte indicador da dispersão característica da sua atividade. Judyth Sachs dá conta de como, a partir dos anos 90, na Austrália, a necessidade de se repensar o profissionalismo docente e a sua identidade ocupacional se tornou um projeto político, constantemente presente na agenda política: “*under the guise of professionalism, teachers became the vehicles to implement government policy, which has, as its central priorities, increased productivity by being more efficient, effective and economic*” (Sachs J. , 2000, p. 80).

De facto, os professores são os profissionais de quem se espera eficiência e que sejam capazes de mediar dois mundos, entre o tradicionalismo e a modernidade, por via de um desempenho pleno de obrigações renovadas.

Este papel que lhes é imposto, submisso à pressão do contexto social e ao requisito de um conjunto de competências pessoais e relacionais eficientes, que não se nuclearizam nos conhecimentos, implica ainda o domínio de competências de autoeficácia. Estas, se forem bem-sucedidas e perdurarem no tempo, permitem aos

docentes, no nosso entender, lidar com a dispersão da sua atividade decorrente das reivindicações, desafios e imperativos da sociedade.

A sujeição dos docentes a um espaço muito controlado - uma vez que “*schools are subject to a battery of government regulations, edicts, tests, accountabilities, and assessments*”, os quais “*provide parameters for the actions of teachers*” (Goodson, 2008, p. 14) - condiciona o papel do professor retraindo a sua capacidade de manobra e emancipação e leva, em grande medida, a que os docentes aceitem a acumulação de funções, ainda que se propale, por via legislativa, por um lado, o sistema de ensino descentralizado respeitador do *curriculum* local, e por outro, a autonomia dos docentes como uma das bases do sucesso educativo.

O professor vê-se submetido a uma série de constrangimentos que determinam as suas funções e que parecem retirar-lhe capacidade de mobilização para uma integração ajustada à esmagadora dispersão e complexidade das tarefas profissionais. Estas, ao conduzirem, frequentemente, a perturbação nas suas vidas pessoais, podem ser alvo de algum desinvestimento afectando a forma como os docentes se posicionam no ensino e no exercício da missão.

Woods (1995) defende a ideia de que as aptidões envolvidas no desempenho do papel do professor são consideráveis e retraem a sua criatividade. Este investigador considera que “a lista completa de papéis que um professor tem de representar requer um grande número de capacidades, uma consciência aberta às oportunidades e uma adaptação perfeita” (p. 144). Diz ainda que “o professor hábil tem de ser instrutor, facilitador, crítico, amigo, pai, controlador, quase tudo ao mesmo tempo, e apresentar aos alunos uma pessoa una e indivisível, uma pessoa em que as «costuras» não são visíveis” (p. 145). Partilhamos, naturalmente, a opinião de Woods quando afirma, também, que “lidar com os aspectos contraditórios de uma forma construtiva é uma atitude típica dos actos criativos” e poderá ser uma forma de defesa perante os constrangimentos do seu papel profissional. É inegável que o professor sem criatividade e mais inexperiente “fica imobilizado, experimenta um «nó» no pensamento” (p. 145).

Na visão de Sacristán (1995) “o ofício de quem ensina consiste basicamente na disponibilidade e utilização, em determinadas situações, de *esquemas práticos* para conduzir a ação. São rotinas orientadas para a prática”. Este autor alerta como os professores possuem esquemas práticos para desenvolver a sua atividade profissional,

sendo que esses esquemas “configuram a profissionalidade como um *ofício-arte* que se exprime num saber-fazer” (p. 79). No seu todo, a profissão “apresenta-se como um ofício partilhado ao nível dos *repertórios* de esquemas práticos” (p. 80). A profissionalidade caracteriza-se, segundo este autor, “pelo pensamento pragmático, que relaciona ideias, intenções, acções e a avaliação das condições de aplicação” desenvolvendo-se “no âmbito de situações particulares”, sendo a sua função “a de aplicar princípios gerais a situações particulares relacionadas com a actividade” (p. 83).

Por conseguinte, o papel determinante que o professor executa na sociedade pode revelar todo o seu profissionalismo, entendido como um desempenho competente e ético, comprometido com os deveres e responsabilidades que constituem a sua especificidade profissional. Porém, a sociedade continua a estabelecer um patamar de exigências tão elevado, conducente a um excesso de acumulação de responsabilidades, tão diversas, complexas e exigentes, que provoca sentimentos de impotência e decepção no profissional, correndo-se “o risco de o afastar ou pelo menos de desvalorizar aquela que melhor caracteriza a profissão docente e o campo pedagógico a que ela se liga” (Estrela M. T., 2001, p. 34), sobretudo quando confronta o muito que se lhe solicita com o pouco que se lhe concede para desempenhar essas funções, desse modo se afectando também a sua vida privada. Esta, quando se apresenta instável poderá espoletar, igualmente o desânimo, o descentramento dos objetivos e o desequilíbrio no modo de estar na carreira.

As investigações de Ball & Goodson (1985), Hargreaves & Goodson (1996), Woods, Bob, Troman & Boyle (1997) e Acker (1999) demonstram como os acontecimentos e experiências na vida pessoal dos docentes estão intimamente ligados ao desempenho dos seus papéis profissionais, sendo determinados pelo contexto da vida global. Efetivamente, a trajetória subjetiva percorrida por cada professor, através de diferentes períodos históricos e fases distintas da sua evolução, pode enriquecer o papel como docente.

De seguida, iremos ver o que revelam os estudos sobre a vida, a intensificação²³ do trabalho, as identidades dos professores em mudança e as consequências que certos

²³ A expressão ‘intensificação do trabalho’ é aqui utilizada como representativa dos “processos que resultam em maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados. Em síntese, mais trabalho” (Rosso, 2006, p. 70).

fatores perturbantes estão a ter, no sentido de identificarmos que mais-valia poderá trazer a formação dos professores experientes na inversão da propensão transtornante do *eu* profissional.

3.3 Estudos empíricos sobre os professores

A tendência crescente de dar resposta aos problemas, que surgem na escola por contaminação com os problemas sociais, através do alargamento das funções dos professores, intensificando o seu trabalho e obrigações, parece ter levado à dispersão, mal-estar, insatisfação, proletarização, *burnout* e *stress*. Os estudos, com os quais a temática do nosso projeto se cruza, prendem-se com estes conteúdos e, na carência de investigação sobre as questões específicas da dispersão, interessam-nos, igualmente, aqueles que investigaram as condições do trabalho docente e a ampliação das tarefas e obrigações.

Conforme muitos autores têm vindo a denunciar, às antigas funções do professor juntaram-se todas as outras “de assistente social a psicólogo e sociólogo, de psicoterapeuta a vigilante e polícia, ou, numa imagem violenta mas muito real, de criada (ou criado) para todo o serviço” (Teodoro, 2004, p. 67). Este investigador, a quem foi dirigido o convite de participar num estudo sobre a ‘A profissão docente na Europa: perfil, tendências e desafios’²⁴, conduzido pela Rede Eurydice²⁵ em 2000, acabou por contribuir para o debate sobre os desafios que são colocados à profissão de professor. No seu relatório²⁶ reconhece como, à escola e docentes, tudo se pede e sobre tudo se exige comprometimento. O aumento “desmesurado de responsabilidades pode ser apontado como uma das principais causas dos graves sintomas de crise de identidade e de profundo mal-estar, que afectam importantes sectores do professorado na

²⁴ “Este estudo apresenta informação sobre vários aspectos de interesse, destacando-se os seguintes: o impacto das reformas nos últimos vinte anos; o grau de autonomia pedagógica dos professores relativamente aos programas de estudos, aos métodos pedagógicos e à avaliação dos alunos; a situação contratual dos professores e as tarefas que lhes são incumbidas; a organização da formação contínua e os modos de participação dos professores nas reformas e na inovação educativa; a avaliação de desempenho dos professores.” Fonte: <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/265.html> [acedido pela última vez a 9 de setembro de 2013].

²⁵ A Eurydice consiste numa rede europeia que colige e difunde informação comparada sobre as políticas e os sistemas educativos europeus, sob a forma de estudos e análises de temas específicos.

²⁶ O relatório, divulgado em 2000 e 2001, viria a dar origem à obra publicada mais tarde: (Teodoro, 2007).

generalidade dos países que integram a União Europeia” (p. 67). Teodoro adianta a forma como poderá superar-se este contexto, considerando necessário que se recentre a especificidade do papel do professor nas atividades de ensino. Prevendo que na próxima década (aquela em que se insere a presente tese de doutoramento) se verificará uma acentuação entre a forma como encaramos a escola e o exercício da atividade docente, característicos da modernidade, ainda que, contudo, a profissão não esteja seguramente em risco de extinção ²⁷, o autor defende, no relatório, que os Estados membros da União Europeia devem encetar políticas que tracem novos perfis para o exercício da atividade docente e que equacionem os professores do ensino secundário e básico como partidários da justiça social e investigadores de sala de aula. Devem, igualmente, assentir no entendimento de que a formação deve contemplar novas competências, nomeadamente, em domínios como as novas tecnologias de informação e comunicação. Alerta, ainda, para a necessidade de ruptura com as concepções de *professor-funcionário* e/ou de *professor-técnico*, medidas que demoveriam o professor de um comportamento defensivo quanto às mudanças que contaminam as escolas e que determinam o que por lá se executa.

No nosso entender, a dilatação desmedida de responsabilidades, apontada como a raiz dos sintomas da crise de identidade e insatisfação profissional dos professores, parece ser o fator que se encontra a montante da dispersão docente perturbando o papel e a missão do professor no ensino. À intensificação do trabalho, e consequente dispersão, surge associado o *stress* e *burnout* resultantes da pressão sobre a atividade docente.

O *stress* estabelece um dos maiores desafios, internacionalmente reconhecido, que se coloca aos docentes, uma vez que pode deteriorar a saúde destes profissionais, e apresentar consequências marcantes no seu bem-estar e profissionalidade. Está frequentemente associado ao *burnout*, revelando-se na exaustão emocional, psicológica e física persistentes, causada por horas excessivas, pela sobrecarga e intensidade do trabalho. Por vezes, também relacionado com estados depressivos, leva à diminuição de eficácia e desempenho no trabalho docente, manifestando-se, igualmente em atitudes e comportamentos negativos.

²⁷ Luísa Cortesão dá conta dos seus estudos, sobre estas questões, na obra publicada sobre o que é ser professor e os riscos da extinção do ofício (Cortesão, 2000).

Carlotto & Palazzo (2006), Reis, Araújo, Carvalho, Barbalho & Silva (2006), ou Otero-López, Santiago, Godás, Castro, Villardefrancos & Ponte (2008), de entre os diversos estudos que poderíamos referenciar, focalizam-se neste assunto e denunciam como o *stress* ou o *burnout* se manifestam através da falta de entusiasmo, insatisfação, carência de criatividade e concentração, baixo autoconceito, despersonalização, ou desejo de abandono da profissão. As variáveis que concorrem para este estado prendem-se com o excesso de exigências de tarefas de índole burocrática, a falta de formação ou de competências para lidar com as situações do ensino, nomeadamente, o grande número de alunos, o seu mau comportamento, a pressão que decorre de tarefas relacionadas com a organização escolar bem como com os alunos, entre outras. A investigação de Buunk, Peiró, Rodríguez & Bravo (2007) demonstra como o *stress* apresenta origem distinta consoante os graus de ensino que os professores lecionam. No estudo conclui-se que os docentes do ensino secundário apresentam níveis de *stress* superiores, surgindo associados à pressão causada pelas expectativas sociais do seu papel docente e à relação estabelecida com os alunos. No caso dos restantes professores que ensinam alunos mais jovens, a tensão decorre, fundamentalmente, das relações profissionais.

Como se constata, o excesso de imposições e uma atividade profissional marcadamente burocratizada, desmedidamente avaliada e regulada, carecida de formação e competências para gerir todas as situações do ensino, fortalece uma vivência atormentada, cansativa e esgotante, podendo ameaçar a identidade profissional.

Andy Hargreaves, de cujos estudos o nosso projeto não poderia de forma alguma alhear-se, pela sua relevância sobre a nossa matéria de investigação, entende que as escolas têm um enorme desafio pela frente. O autor defende que deveriam estimular a solidariedade e a identidade comunitária e cosmopolita como forma de contrabalançar os efeitos avassaladores da economia do conhecimento. A sua investigação, a par com a de mais de uma dezena de estudiosos, analisou a situação em países entre si tão distantes como o Canadá, Inglaterra, Estados Unidos, Austrália, Singapura ou Japão, constatando que as reformas, encetadas no ensino nessas nações, levaram ao tratamento dos professores, não como trabalhadores com elevada competência e capacidade de conhecimento, mas como produtores de desempenhos standardizados, estreitamente sujeitos a vigilância e obediência. Hargreaves encara o problema como resultante do exame excessivo da vida profissional docente e, por conseguinte, por os professores

estarem sujeitos à erosão da autonomia e flexibilidade, à carência de criatividade e a uma reduzida capacidade de executarem um julgamento profissional. O autor verificou que não são unicamente os professores mais velhos a acusar o cansaço, já que a sociedade do conhecimento está a desenvolver pressão similar sobre todos os profissionais, na medida em que tem “*subjected teachers to public attacks; eroded their autonomy of judgement and conditions of work; created epidemics of standardization and over-regulation; and provoked tidal waves of resignation and early retirement, crises of recruitment, and shortages of eager and able educational leaders*” (2003, p. 10). A sua investigação, junto de 480 escolas secundárias de Ontário, revela como os professores se sentem capturados num triângulo de interesses e imperativos, por sobre eles recair a exigência de se tornarem, designadamente, catalisadores da sociedade do conhecimento e de toda uma prosperidade prometida. Hargreaves demonstra, também, como a ação dos docentes resulta num contraponto a essa sociedade, a qual introduz ameaças à inclusão, segurança e vida pública, acabando estes profissionais por serem, igualmente, vítimas dessa sociedade e das expectativas crescentes que se desejam concretizadas a baixo custo. Destacando a opinião de um jovem professor, Hargreaves cita-o: “«não há alegria em ensinar – apenas um rosário de papéis e tristeza»”. Para demonstrar a sua posição sobre o contexto descrito, o investigador crê que “a reforma educativa estandardizada é tão útil para uma economia de conhecimento vigorosa e para uma sociedade civil forte como gafanhotos numa seara” (2004, p. 25).

Para a investigadora norueguesa Kirsti Klette (1998), em cujo país também se encetaram reformas, nomeadamente, para interferir no tempo de trabalho colaborativo dos professores noruegueses - estandardizado e regulamentado em 1993, para um mínimo de cinco horas semanais, como referencial para se atingir os objetivos educacionais – a reforma é vista assim: “*many of the new changes in teaching have been brought forward under the umbrella of professionalism*”. A autora crê que “*the concept of professionalism has an ideological function masking and obscuring the realities of the changing conditions of the teaching practice*” (p. 59). Este estudo, encetado por um dos maiores sindicatos noruegueses, teve como amostra 5000 professores, os quais, revela a investigação de Klette, têm vindo a reagir às mudanças com um sentimento de impotência, apatia e submissão que tende a tornar os professores em “*obedient and loyal civil servants*” (p. 59).

A alteração das condições da prática educativa, sob o desígnio do incremento do profissionalismo e melhoria do ensino, tem levado os professores a aceitar a sua condição de funcionários do estado, ainda que Perrenoud (in: Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação), por exemplo, reconheça que modificar um docente é uma tarefa muito difícil e que “a escola não é o instrumento de paz com que sonham aqueles que defendem um planeta unido” (Perrenoud P. , 2002, pp. 13-14),. Todavia, a ‘funcionarização’, ou proletarização dos professores, modelada pela excessiva burocratização, intensificação do trabalho e *stress*, tem ganho terreno surgindo correlacionada com a dispersão da atividade docente e a efetiva alteração do papel do professor.

Hargreaves denuncia a proletarização do trabalho docente, por efeito das mudanças ocorridas, e descreve-a, tal como os próprios docentes a encaram, como “*highly compatible with the intensification thesis*” na medida em que “*offer considerable support for it.*” (1994, p. 137) ²⁸. Densmore (1987), numa obra dos finais dos anos oitenta, já anunciava como o profissionalismo dos professores estava a mudar sofrendo a erosão das exigências: “*new critical analysis of the professions focus on the social, historical, and political context in which claims to professionalism are made*” (p. 134), descrevendo como as condições de trabalho dos professores se assemelhavam, cada vez mais, à labuta dos trabalhadores industriais. Os estudos empíricos de Hargreaves, em escolas secundárias de Ontario, Canada, em 2001, visaram avaliar o impacte de um conjunto de reformas imposto a partir de 1995, vindo comprovar as conclusões a que o investigador tinha chegado anteriormente ²⁹ e que designou como tirania do tempo. No seu estudo, 95% dos inquiridos indicou estar a passar por uma intensificação do trabalho, o que levou o investigador a concluir: “*when teachers have their time stolen from them, one of the most precious things they lose is the time to learn and to think*” (Hargreaves A. , 2003, p. 107). Para este autor, o que se perde, pela imposição de exigências normativas decorrentes de reformas estandardizadas, é a criatividade, substituída por obediência e conformismo. Esta constatação leva-nos a questionar, recorrendo às palavras de Hargreaves, como pode ambicionar-se uma escola, assente no conhecimento, sem “*brainpower – on understanding, reflection, ingenuity, and creativity*” (p. 107)?

²⁸ Esta obra seria mais tarde publicada em Portugal sob o título *Os Professores em tempos de mudança* (Hargreaves A. , 1998).

²⁹ Hargreaves (1994).

Defendendo a tese da intensificação e de como o trabalho se encontra desprofissionalizado e deteriorado, Hargreaves (1994), (1998)³⁰ traça detalhadamente as consequências dessa intensificação apresentando cinco fatores chave:

- A intensificação conduz a uma redução do tempo de relaxamento durante o dia de trabalho, incluindo a ausência de qualquer tempo para almoçar;
- A intensificação conduz a uma falta de tempo para o aperfeiçoamento das destrezas e para a actualização profissional;
- A intensificação cria uma sobrecarga crónica e persistente (em comparação com a sobrecarga temporária que por vezes é experimentada quando se procura cumprir os prazos de produção), a qual reduz as áreas de discrição pessoal, inibe o envolvimento na planificação a mais longo prazo e o seu controlo, além de que promove a dependência em relação a materiais e conhecimentos especializados produzidos externamente;
- A intensificação provoca reduções na *qualidade* do serviço, devido aos saltos dados para poupar tempo;
- A intensificação conduz também a uma diversificação forçada do saber especializado e da responsabilidade, a qual procura ultrapassar a escassez de pessoal, o que, por seu turno, cria uma dependência excessiva em relação a saberes especializados e uma redução adicional da qualidade do serviço.³¹

(Hargreaves A. , 1998, p. 133)

A intensificação, estreitamente ligada à dispersão da atividade docente parece levar, por conseguinte, à necessidade de os professores desenvolverem versatilidade comportamental para lidar com o aumento de responsabilidades. A polivalência que se requer revela-se quer ao nível da sala de aula, quer em contexto escolar, causando, frequentemente a sensação de desprofissionalização, de inadaptação e dificuldade de gestão em equilíbrio. Ao tratar-se de uma questão relevante para os docentes, sentindo-se estes cada vez mais técnicos do ensino, a investigação sobre a matéria tem sido vasta.

Também para Ozga & Lawn (1981), Connell (1983), Aronowitz & Giroux (1985), ou Apple (1988), as características da proletarização, que se verificam noutras profissões, são cada vez mais identificáveis na profissão do professor. Todos estes investigadores ligam a reorganização do trabalho à intensificação, como resultado do desejo de maior eficácia nas escolas, por contaminação com a sociedade dominada pelas regras de uma economia de mercado. Ozga & Lawn (1981) assinalam a classe docente

³⁰ Andy Hargreaves tinha anteriormente apresentado as suas ideias sobre esta temática num texto designado 'Time and teachers' work: An analysis of the intensification thesis' (1992).

³¹ A estes cinco fatores chave, Hargreaves (1998, p. 134) acrescenta, na mesma obra, um sexto fator: "a intensificação cria e reforça a escassez de tempo de preparação; a intensificação é apoiada voluntariamente por muitos professores e confundida com profissionalismo", aspeto a que faremos referência quando abordarmos o tema das armadilhas da vida profissional dos professores.

como uma “*petty bourgeoisie*” (p. 52) que, porém, se identifica frequentemente com as classes trabalhadoras desqualificadas nas suas lutas laborais. Para Connell (1983) o trabalho do professor está a expandir-se aparentemente sem limites. Apple (1988) denunciou a intensificação do trabalho docente, observável tanto no trivial como nas funções mais complexas, e na crescente dependência de comportamentos e avaliações desses comportamentos que são impostos externamente, eliminando a capacidade de criatividade dos docentes. Aronowitz & Giroux (1985) apelam à necessidade de “*understand the contradictory roles of educators*” (p. 20), os quais se encontram emersos numa ideologia industrial. Smyth, Dow, Hattam, Reid & Shacklock (2000) testemunham a questão da intensificação do trabalho docente, recorrendo, igualmente, à designação de proletarização da atividade e apontando o problema de “*deskilling*” (p. 104) das funções. O seu estudo, ocorrido junto dos professores da Faculdade australiana de Appleton, analisou as histórias de trabalho e profissionalismo dos docentes, para concluir que a maior parte desse trabalho é realizado “*behind the scenes*” sendo notório “*the commitment to care and the invisibility of teachers’ work*” (p. 118), corroborando a investigação de Connell (1985), que tinha descrito como o trabalho dos professores, sendo na sua maioria invisível, levaria páginas a narrar na totalidade.

A investigação de Guillaume (2000) do Centro de Estudos Pedagógicos de França, veio clarificar em que consiste a intensificação e dispersão de tempo do trabalho docente. O estudo, realizando uma análise comparativa entre 1988 e 2000 com amostras que oscilam entre as quatro centenas e os quase três milhares de professores, debruça-se sobre o tempo médio de atividades semanais que os docentes dedicam à sua profissão, concluindo que se estabelece entre as quarenta e uma e as quarenta e duas horas, ultrapassando largamente o horário regulamentado de trabalho. Este dado aproxima a docência da categoria de profissões, de índole administrativa, que existe em empresas. No relatório conclui-se que, da análise dos estudos, não importa tanto a média de tempo gasto, mas sim a extrema disseminação desse tempo já que “*cette dispersion traduit la diversité des modes d’accomplissement, la discipline enseignée, le contexte de l’établissement, mais aussi selon les profils pédagogiques et selon les individus*”. Para Guillaume, o debate sobre a profissão deve agora centrar-se “*sur l’évolution du métier et l’émergence d’une nouvelle professionnalité, évolution déjà entamée dans les pratiques d’une minorité d’enseignants mais acceptée, sur le plan idéologique, par une majorité*” (p. 83). O autor enuncia a necessidade do trabalho em equipa e de uma

coordenação pedagógica eficiente do trabalho dos professores, validada pela própria opinião dos inquiridos.

Os estudos encetados no Canadá, por David Dibbon (2004) da Faculdade de Educação da Universidade Memorial de Newfoundland, corroboram as conclusões de Guillaume obtidas em França. A investigação, recaindo sobre uma amostra de 695 professores, inquiridos através de questionários, revela como o professor investe uma média de 52,32 horas por semana em atividades relacionadas com a escola, num equivalente a 7,5 horas por dia, em 39 semanas por ano, o que supera largamente as 35 horas semanais apontadas oficialmente ao serviço público canadiano. Na análise de Dibbon *“this invisible work is significant and as a result, school work tends to «bleed» into the personal lives of teachers”* (p. 33). De entre as inúmeras recomendações que este investigador avança, reconhecendo as restrições que podem induzir a noção de que não se pode fazer nada, salientamos a sua advertência para a necessidade vital de atribuir tempo adequado de reflexão, de planificação pessoal e colaboração com os colegas, para que se ponderem as metodologias de ensino, se melhore a aprendizagem dos alunos e os professores possam crescer profissionalmente.

Uma vez que a intensificação e proletarização do trabalho do professor são, portanto, consequência da diversidade de orientações que as políticas e reformas vão introduzindo no meio escolar, em função de fatores sociais e conjunturas económicas, as novas atitudes dos professores face ao trabalho foram também alvo de análise por alguns investigadores. Maria de Assunção Flores, Christopher Day e Isabel Carvalho Viana (2007) dão conta de um estudo realizado em 2004 pelas Universidades do Minho (Portugal) e Nottingham (Inglaterra) sobre o modo como os docentes reagiram às mudanças na política curricular, bem como as implicações que se apuraram no seu profissionalismo e identidade, motivação, autoeficácia e satisfação profissional. Com o estudo pretendeu-se identificar as principais transformações e fatores que exercem influência no trabalho dos professores, tendo estado envolvida uma amostra de 240 professores do ensino básico e secundário dos dois países. No nosso ponto de vista, o estudo é particularmente interessante para a temática da dispersão, por demonstrar como a motivação para ensinar ainda se mantém (92% dos inquiridos), embora se confirme uma contrastante e elevada desilusão com o ensino. Por outro lado, a maioria dos docentes acusa o aumento do volume do trabalho, burocracia (95%), agravada prestação de contas e crítica pública aos professores (96%). A análise dos dados recolhidos, em

Portugal e Inglaterra, revela uma semelhança muito grande quanto aos fatores que causam maior satisfação e insatisfação aos professores ingleses e portugueses. Ressalta, ainda, a importância negativa que é atribuída ao excesso de burocracia e quantidade de reuniões, consideradas como fonte de desmotivação, bem como a circunstância de que “os documentos existem, mas para serem arquivados (para inspeção e estatísticas) e não para serem postos em prática” (Flores, Day, & Viana, 2007, p. 27). Foram apontados como fatores com maior impacto positivo, no trabalho dos professores, as oportunidades de formação relevantes, a partilha de experiências com colegas, a colaboração dos professores, a política escolar sobre o Desenvolvimento Profissional Contínuo, o uso das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação)³². Quanto aos fatores com maior impacto negativo, destacaríamos o aumento da burocracia implicando rotinas descaracterizadoras da prática docente, a valorização do trabalho de cariz administrativo - entendida como fonte de *stress* e cansaço -, em detrimento do papel do docente, ou o baixo estatuto e carência de reconhecimento da profissão. O estudo identifica ainda os maiores constrangimentos profissionais, de entre os quais salientamos a cultura marcada pelo isolamento, a burocracia, o cansaço, a falta de formação e de motivação. Os autores concluem a sua análise dos resultados considerando que as percepções dos professores se situam “numa perspetiva de ambivalência que necessita de ser compreendida à luz dos contextos em que trabalham e das suas próprias visões do que significa ser um profissional”. Estes investigadores consideram, também, que, “em geral, o «novo» profissionalismo parece estar marcado pela ambivalência e pelo conflito associado à falta de direção (evidente) e a uma sensação de desafio às identidades existentes”. No que concerne aos professores portugueses “resta saber se se trata de uma fase transitória que resultará num renovado sentido de autonomia” (p.34).

Outra linha de investigação que nos parece, também, de relevância prende-se com a questão de as experiências e acontecimentos da vida própria dos docentes estarem estreitamente correlacionados com a qualidade do seu desempenho profissional. Os estudos encetados por Ball & Goodson (1985), Hargreaves & Goodson (1996), Woods, Bob, Troman & Boyle (1997), assim como por Acker (1999), são um bom exemplo. Consideramos os estudos, neste âmbito, de interesse acentuado, na medida em que o papel do professor, caracterizado por uma intensificação de funções e dispersão de

³² Destacamos estes fatores, de entre vários outros mencionados pelos autores, uma vez que são os que também se salientam no nosso estudo exploratório, mais adiante apresentado na parte A do capítulo III.

tarefas, exige um investimento pessoal inegável. As fronteiras, tradicionalmente delineadas para o trabalho, têm vindo a circunfluir, penetrando no domínio da vida particular dos docentes, o que parece causar um maior sentimento de invasão de um campo, antes bem preservado, para cujo facto falta recompensa e reconhecimento. Um estudo mais recente, realizado por Susan Marston, Victoria Courtney e Gerald Brunetti (2006) no Estado norte-americano da Pensilvânia, veio renovar a consistência dos dados antes recolhidos e confirmar os resultados dos investigadores acima mencionados, cujos estudos se realizaram em outros contextos. Os professores revelaram como a profissão é desgastante e *“how hard teaching could be on family life. This was a prominent theme in the data”*. Os autores destacaram ainda o depoimento de alguns professores que se lamentam: *“«My life outside of school right now is kind of non-existent because of what I’m doing in school [...] it’s very time-consuming at different times of the year. It’s not always that time-consuming, but it’s always there. My husband said to me the other day, When am I going to get you back?»”* (p. 123)³³. A investigação de Acker (1999) denuncia, igualmente as pressões sentidas pelos professores no âmbito profissional e pessoal, sendo que os problemas privados interferem no desempenho dos docentes. Kelchtermans (1993) investigou o *eu* pessoal e profissional de dez professores primários belgas para concluir, a partir da análise das suas narrativas biográficas, como é recorrente o sentimento de vulnerabilidade profissional. Os dados permitiram, ainda, perspetivar o desenvolvimento profissional dos envolvidos de um ponto de vista subjetivo, bem como avaliar o desenvolvimento do *eu* pessoal e profissional ao longo do tempo. Noutro contexto, o trabalho de Woods, Bob, Troman & Boyle (1997) em Inglaterra, sobre os professores do ensino básico, revela como aquele que costumava ser um trabalho complexo, mas recompensador, ainda que pleno de dilemas profissionais, se encontra marcado pela tensão e constrangimentos, frustrando a criatividade dos professores. Enquanto alguns conseguem lidar com os problemas, recorrendo a estratégias de adaptação, outros tornam-se vítimas do *stress* e *burnout*,³⁴ crendo os

³³ Em Portugal, o trabalho jornalístico muito recente de uma jornalista, Patrícia Jesus, aponta as mudanças e o mal-estar, que provoca *stress* nos professores, e denuncia o estado em que vivem alguns docentes *“«Sinto saudades da professora que fui», diz. O médico já a tinha aconselhado a pedir atestado mas continuou a trabalhar enquanto aguentou, quis dar as notas do período. Depois a situação agravou-se. «Comecei a esconder-me para chorar, a evitar os amigos, estava mesmo doente.» Da diversidade de tarefas à facilidade com que o trabalho fica desatualizado, fruto das mudanças constantes, passando pelo desgaste da imagem do professor e da incapacidade para proteger alunos frágeis, tudo pesa neste cansaço”* *Diário de Notícias*, nº 52573, de 25 de março de 2013, pp. 12-13.

³⁴ Sobre as origens do *stress*, as emoções que lhes estão ligadas e as implicações para a educação, cf. Carlyle e Woods (2002).

autores que os professores ensinam porque acreditam em algo que os move. Nos seus estudos concluíram que a dificuldade, de os professores se ajustarem às mudanças impostas, pode decorrer do facto de a sua identidade profissional estar intimamente ligada aos valores pessoais e profissionais que defendem, podendo estes não coincidir com os que reconhecem nas alterações decretadas e a que têm de dar corpo.

A relevância atribuída pelos docentes à satisfação profissional, como vivem e sentem a sua profissão, aos valores que os mobilizam, aos dilemas que encaram, tem implicações e consequências nas suas atitudes e comportamentos, quer a nível individual, quer organizacional, refletindo-se na qualidade de vida e eficácia profissional. O trabalho de Douwe Beijaard (1995) na Holanda, incidindo sobre vinte e oito professores experientes do ensino secundário, revela a elevada importância que os professores atribuem ao ambiente de trabalho, às formas como cooperam e expressam a apreciação entre si, e à relação estável que estabelecem com os seus alunos. No entender deste autor, tomar medidas neste campo “*might also be an impetus for older teachers to develop new professional perspectives or to prevent them from early burnout*” (p. 292). As investigações de Fullan e Hargreaves (1992), Huberman (1993) e (1995), Day, Harris, Hadfield, Tolley & Beresford (2000) ou, mais recentemente, de Sachs, na Austrália (2003), estão em linha com as conclusões de Beijaard. Estes investigadores debruçaram-se sobre o profissionalismo em construção dos professores, a pluralidade de papéis, a instabilidade, as tensões e dilemas que perturbam a profissão. Como refere Sachs, vivemos tempos de crescente escrutínio público “*when all of the professions are under a critical public gaze and where issues of standards, accountability and quality of provision or service stand at the core of criticisms of doctors, lawyers as well as teachers*” (pp. 1-2). Portanto, se pretendermos compreender “o profissionalismo dos professores, é necessário levar em linha de conta as identidades dos professores e a importância que tem para eles a autoeficácia, a motivação, a satisfação no trabalho, o comprometimento e o relacionamento entre estes e a própria eficiência” (Day C. , 2007, p. 55).

Graça Maria Seco (2000), cuja investigação envolveu 135 professores de duas escolas básicas portuguesas, aprofundou a temática da satisfação na atividade docente. Sendo o tema considerado um dos principais objetos de análise da investigação psicológica e educacional, o trabalho desta investigadora, realizado para a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Coimbra, veio demonstrar que a satisfação, tal

como a insatisfação, se verifica devido a fatores extrínsecos e intrínsecos ao trabalho dos professores. Face aos resultados, Seco conclui que os dados apontam a necessária implementação de um sistema de incentivos aos professores, de dimensão intrínseca, conducentes à satisfação, designadamente, no sentido de ser dada oportunidade de desenvolver e utilizar novas competências, de prosseguir o desenvolvimento profissional, de ter uma avaliação formativa ou de participar na tomada de decisões ligadas ao trabalho. Quanto às recompensas extrínsecas que a investigadora analisou, a questão revela-se mais delicada e não se esgota na diminuição da sobrecarga de trabalho ou na melhoria do aspeto salarial, considerado insuficiente para as habilitações académicas. A investigação de Seco permitiu inferir que a melhoria do estatuto profissional da docência, da sua imagem social, das condições materiais de trabalho ou da cultura de colaboração, capazes de romper com o isolamento sentido, constitui o conjunto de medidas que mais energicamente poderiam ajudar na satisfação dos docentes. A investigadora considera, ainda, relevante a reorganização de uma política de formação de professores que coloque a ênfase no “desenvolvimento de uma personalidade profissional” (Seco, 2000, p. 402) capacitante do profissional e integradora das “múltiplas dimensões cognitivas, afectivas e emocionais” (p. 403).

Os estudos sobre os professores são vastos e continuam a proliferar, ainda que não se focalizem na questão da dispersão da atividade docente. Os que aqui apontámos, todavia, dão-nos algumas orientações sobre o contexto à luz do qual se vai traçando a trajetória dos professores no ensino da sociedade da informação.

O transbordamento das tarefas e do papel dos docentes, caracterizado igualmente pela sua ‘funcionarização’ e burocratização, parece estar, efetivamente, na origem da dispersão da atividade dos professores. Segundo Perrenoud (1993), quando se verifica uma dispersão exagerada, mal suportada pelos profissionais, a solução para a sua atenuação poderia residir na racionalização das tarefas, numa maior divisão do trabalho, ou na maior especialização dos momentos e das pessoas. Porém, a probabilidade de algumas destas medidas resultarem, também, em mais dispersão, é de considerar e foi apontada pelo autor. Não obstante, no nosso entender, tem de ser também ponderado que nem todas essas iniciativas de defesa estão ao alcance das decisões que os docentes podem tomar no âmbito da sua autonomia, pelo que poderão não representar recursos disponíveis.

Feita uma revista sumária pela literatura empírica, portuguesa e estrangeira, tendo como incidência, temáticas que dão um contributo importante para o nosso estudo - as quais poderiam, porém, não se esgotar nesta resenha - tentaremos, de seguida, abordar algumas destas concepções do ponto de vista da armadilha que representam para os docentes e, ainda, referir como outros contextos podem gerar ineficácia e ameaçar a integridade do professor, contribuindo para a fragmentação da atividade dos docentes direta ou indiretamente.

3.4 As armadilhas da vida profissional dos professores

Ao investigar as questões que se cruzam com o nosso objeto de estudo defrontámo-nos com a circunstância de alguma literatura encarar a intensificação, as exigências standardizadas, ou o sentimento de culpa, como ciladas que iludem os professores. Sendo, aparentemente, causadas pelos sistemas escolares e infundáveis reformas que visam mudanças e o desenvolvimento profissional docente, os estudos apontam como é essencial reconhecer, enfrentar e desarmar as *armadilhas* que os professores vivem no seu quotidiano. A leitura desses estudos estruturantes dos fundamentos da nossa investigação levou-nos a considerar a necessidade de incluir uma subsecção focada na presente temática. Uma vez que entendemos a dispersão da atividade docente como uma das armadilhas que urge compreender, Perrenoud é, para o nosso projeto, um autor de referência a que dedicaremos particular atenção.

Assim sendo, debruçar-nos-emos sobre o texto deste autor (1993) relativo à utilização do tempo dos professores e à gestão das prioridades entre as várias tarefas, intitulado ‘Ensinar ou a vertigem da dispersão: fragmentos de uma sociologia das práticas pedagógicas’.

Redigido à margem de uma investigação-ação sobre o insucesso escolar e a diferenciação do ensino, refere-se ao contexto que o autor observou junto de professores do ensino básico e secundário.

Neste trabalho, cuja primeira leitura gerou em nós um interesse imediato pelo tema, uma inevitável identificação com as realidades descritas e uma instantânea curiosidade, conducente à vontade de o aprofundar, Perrenoud considera que a dispersão caracteriza inúmeros momentos da prática pedagógica, não sendo exclusiva de certas alturas. Na sua descrição “um dia na escola representa cinco a dez actividades diferentes” (pp. 57-

58), sendo que algumas são improvisadas e outras são executadas após preparação minuciosa. Com efeito, os professores tendem a assegurar o essencial e a delegar o acessório para depois, residindo sempre um sentimento de culpa, geralmente mais bem gerido pelos professores experientes. A frustração poderá estar sempre presente, todavia, alguns professores conseguem administrar as prioridades alcançando uma organização racional e um compromisso flutuante na distribuição do tempo reduzido de que dispõem entre atividades, evitando ao máximo a dispersão.

Porém, não é sempre isto que ocorre, pois nem tudo o que os professores executam em primeiro lugar são as ações prioritárias, por decorrerem por vezes de uma certa criatividade que impulsiona o professor e lhe dá prazer. A dispersão pode também resultar do contacto com outros adultos, nomeadamente os pais e colegas de trabalho. As reuniões entre docentes e todas as outras “formas de concertação entre professores, mesmo quando escolhidas livremente e vividas positivamente, aumentam a sensação de dispersão e de frustração na utilização do tempo” (p. 61). Isto sucede por acontecerem, frequentemente, em horários que ocupam parte do tempo para trabalho pessoal, e levarem ao esboço de projetos ambiciosos, cujo dinamismo raramente vai ao encontro da realidade. Por outro lado, são reuniões nas quais nunca se chega a uma divisão do trabalho organizadora da contribuição razoável de cada um.

Nas tarefas com os alunos, Perrenoud relata a mesma característica dispersiva. Além de o docente ter de repartir o tempo entre todos os alunos, há que gerir a sua disponibilidade no que concerne a assuntos prementes e à importância dos problemas de cada aluno, por isso “está constantemente a tomar decisões, em função do conjunto de dados da situação”. Logo, “o professor depara-se com uma *constante: a multiplicidade das tarefas e dos problemas a solucionar, a dispersão contínua entre solicitações ou assuntos prementes*” (p. 63).

Por isso, na profissão docente, Perrenoud constata que a dispersão é a regra assumindo formas distintas e fazendo-se acompanhar de momentos de tensão e ocupação do tempo diferenciados. Para este autor, pode até parecer uma fatalidade inscrita na própria profissão, pouco se sabendo “sobre a forma como os professores se organizam para evitar a enorme dispersão e para não viver constantemente ao sabor de conflitos de prioridade” (p. 64).

Segundo Perrenoud, a fragmentação da atividade docente, que entende ser independente das transformações do *currículum* e dos métodos, ou do número de alunos por turma ³⁵, pode ser um fator de *stress*, de cansaço ou ineficácia. Para além disso, o desenvolvimento da dispersão pode produzir no professor a sensação de desorientação, por não saber por onde começar, o que fazer, onde ficou, o que é mais urgente. No caso dos professores empenhados em projetos de investigação-ação e de inovação, mais ativos e ativistas do que os restantes profissionais, Perrenoud considera que talvez estejam mais predispostos à dispersão devido ao volume de projetos que elaboram. No entanto, o sociólogo considera - ainda que admita poder ter dado uma visão caricatural da profissão docente no seu texto, descrita como um turbilhão permanente e *stress* contínuo – que talvez exista a hipótese de que essa “dispersão tem um lado positivo, que constitui, de uma certa forma, um *modo de vida*, uma maneira de estar no mundo que apresenta certas vantagens” (p. 65).

Defendendo o proveito que os professores podem retirar de uma certa dispersão, afirma como, no seu ponto de vista, ela permite lutar contra o aborrecimento e a angústia. Neste sentido, a dispersão - e na mesma medida o *stress*, a excitação, o prazer que a acompanham - é uma forma de evasão à rotina e ao aborrecimento, porque ao envolver-se em muitas coisas, em muitos projetos, o indivíduo sente que vive em pleno. O importante, como refere o investigador, é ter a impressão de estar a fazer coisas interessantes que mobilizam a atenção e a energia, mesmo que se corra o risco do cansaço ou depressão. Por outro lado, quando o professor não sabe como abordar um problema fundamental, há a tentação de aderir a atividades insignificantes, como forma de fuga ao essencial, ocupando a mente com tarefas concretas que permitem um escape à angústia causada pelas situações reais do ensino sem solução. Concluindo a sua linha de pensamento, Perrenoud refere como a dispersão na vida do professor é um assunto

³⁵ Temos alguma dificuldade em concordar com Perrenoud quanto à questão de o número de alunos por turma não ser fator de dispersão, dado que, se a probabilidade da heterogeneidade dos alunos aumenta, então poderá exercer influência sobre a fragmentação do trabalho do professor. O estudo de Hargreaves, (1998), posterior ao texto de Perrenoud, confirma a nossa desconfiança quando refere claramente: “as mudanças na composição das turmas dos professores têm tido implicações, não apenas na disciplina e no *stress*, mas também na complexidade da programação e da preparação” (p. 139). No nosso entender, o aumento da complexidade do trabalho do professor poderá estar, também, na origem do aumento da dispersão. Abordámos a matéria num artigo publicado na revista *Almadaforma*: “As condições de trabalho em sala de aula, com a mudança da composição das turmas, ao torna-las um microcosmo da realidade social e dos seus problemas, coloca desafios aos professores e diretores das escolas, os quais se veem responsabilizados pela gestão e impelidos a dar resposta a uma maior diversidade de comportamentos, aptidões, condições sociais e afetivas.” (Rocha A. P., 2013, p. 25). Acessível aqui: <http://issuu.com/almadaformarevista/docs/2almadaforma>

que diz unicamente respeito ao próprio, porque não lhe é imposto ou recomendado um modelo único de racionalidade na organização do trabalho. “Cada um procurará o seu modelo tendo em conta os seus ritmos pessoais, a sua concepção do trabalho, a relação entre a preparação e improvisação, o seu gosto pela planificação, a sua eficiência nas diversas tarefas” (p. 68). Todavia, estamos crentes, “as opções que um professor pode tomar quanto ao seu trabalho têm vindo a decrescer e perder-se na teia de mudanças operadas administrativamente, muitas bem-intencionadas, sendo, no entanto, aparentemente inibidoras da autonomia e por isso intimidatórias da capacidade de optar” (Rocha & Salema, 2012).

Na obra que integra o texto, Perrenoud (1993) apresenta ainda a chave para todo o quadro descrito sobre a vivência do professor e práticas pedagógicas. Na sua perspetiva há que optar decididamente pela profissionalização:

Mais do que difundir respostas e soluções, a formação prepara os futuros professores para se interrogarem e resolverem os problemas. Confere, portanto, competências metodológicas, não sobretudo para se ensinar, mas para se reflectir sobre a prática de cada um. A prioridade é formar um prático reflexivo [...] capaz de auto-observação, autoavaliação e auto-regulação. Não na solidão, não reinventando sozinho a pólvora, não sem se interessar pelos resultados da investigação em educação, mas permanecendo o artesão da integração destas várias contribuições numa prática pessoal [...]. (pp. 200-201)

Já aqui referimos como a mudança dos contextos económicos, sociais e políticos, ou a nova realidade da sociedade da informação, veio causar impacte no ambiente educativo, no papel do professor e na identidade destes profissionais. A transformação do modelo tradicional de ensino num novo contexto a que os docentes têm vindo a adaptar-se, profusamente retratado na literatura, gerou a sensação de que estes profissionais são vítimas passivas das reformas.

Alguns autores (Apple M. W., 1989), (Ozga J. , 1995) sugerem, mesmo que não apontem uma postura ativista a estes protagonistas, que a maioria dos professores se tem apercebido das metáforas que têm vindo a ser utilizadas, uma vez que “*teachers agree this wind has penetrated deep inside the classroom*”. Acresce ainda que, “*the consequences have been decisive and tangible: wage roll-backs, an overall decline in salaries, increased funds to the private sector, larger class sizes, more administration, massive budget cuts, the deregulation of wages setting, teacher licensing, to name a few*” (Robertson, 1996, p. 29), conduzindo a transformações no *status quo* profissional.

As mudanças estão, conseqüentemente, a tornar os professores em técnicos do ensino, com um conjunto de metas pré especificadas e novos deveres, que são, na realidade, um conjunto de exigências estandardizadas e encapotadas de outro tipo, com o intuito de tornar submissa, e sem juízo discricionário, uma classe profissional considerada muito importante (Day C. , 2001). *“Nonetheless, since these processes are accompanied by a range of technical criteria and tests, teachers may feel more professional. Thus, it is suggested, they come to accept intensification through ‘misrecognizing’ it for what it really is”* (Woods P. , 1994, p. 387).

Constata-se, por conseguinte, que os professores estão, progressivamente a acomodar-se a uma vivência profissional repleta de armadilhas. A dispersão e a intensificação da atividade profissional parecem surgir como particularmente representativas de um certo embuste, descrito por Hargreaves (1998, p. 134) como estando interdependente: “a intensificação cria e reforça a escassez de tempo de preparação; a intensificação é apoiada voluntariamente por muitos professores e confundida com profissionalismo”³⁶, o que está em total consonância com as asserções de Woods, antes citadas.

Não são, contudo, essas as únicas armadilhas a que os professores se submetem, como veremos, e que a investigação de natureza qualitativa de Hargreaves aprofundou, ao examinar a forma como os professores desempenham o seu trabalho, tal como o contexto das suas experiências. Com efeito, no caso da intensificação, os professores aderem a modelos de compromisso, de natureza profissional e vocacional, que requerem tempo, esforço, fragmentação da sua atividade, não tanto devido a uma submissão contrariada às exigências externas, mas antes por efetiva dedicação à execução de um bom trabalho. Jennifer Nias (1989) já tinha descrito este comprometimento com a profissão, relativamente ao trabalho dos professores do ensino primário alvo do seu estudo, denunciando em que se traduzia a manifestação de elevado profissionalismo, designadamente, *“to aspire to high professional standards also meant being concerned about reliability, punctuality, efficiency and classroom competence”* (p. 35).

Somos levadas, naturalmente, a pressupor que quando o trabalho é encarado sob princípios orientadores de extremo empenho e exigência poderá originar, nos docentes

³⁶ Estas alegações foram acrescentadas por Hargreaves, na mesma obra, ao conjunto de [cinco fatores chave](#) que apresentámos antes, do autor, na revisão dos estudos empíricos sobre os professores (Cf. os fatores chave descritos na secção 3, subsecção 3.3, do presente capítulo II).

para quem o trabalho não decorre como ambicionam, sentimentos fortemente perturbadores de frustração e culpa, ainda que a culpa, em porções modestas, possa ser uma espora para a motivação, inovação e aperfeiçoamento, como indica John Carroll (1985). A culpa, porém, conforme Hargreaves demonstra, está muito frequentemente associada a sentimentos dilacerantes de frustração e ansiedade, revelando-se como desmotivante e limitativa do desempenho no trabalho e na vida. Este investigador, citando o ensaio de Alan Davies ‘*The politics of guilt*’³⁷ - no qual Davies defende existirem dois tipos de culpa: a culpa persecutória e a depressiva - refere como a primeira, no ensino, resulta da burocratização, da intensificação e prestação de contas, sendo inibidora da inovação. Quanto à culpa depressiva, tendo origem em situações que os indivíduos sentem que descuraram ou não conseguiram atender, está relacionada com o empenho no cuidado dos alunos e com a natureza aberta do ensino. A culpa de ambas as origens é muitas vezes geradora de dilemas e constrangimentos, por o indivíduo não ser capaz de fazer melhor ou mais correto, e coloca séria coerção à eficácia e integridade dos professores, tornando-os improdutivos e pouco profissionais.

Verificamos, conseqüentemente, que a culpa representa uma das armadilhas, na medida em que o trabalho parece nunca mais acabar e, por isso, o ensino apresenta uma natureza aberta e inacabada: “os sacos e as pastas transportados pelos professores, as pilhas de trabalho que carregam entre a casa e a escola [...] são os pesos simbólicos da culpa que os professores transportam consigo, para onde quer que vão” (Hargreaves A. , 1998, p. 167).

Hargreaves aponta, ainda, como a questão da culpa não constitui um problema privado. Trata-se de uma matéria pública a ser abordada com seriedade, que pode ser aliviada com a criação de comunidades profissionais, apoio e aprendizagem profissional que contribua para o estabelecimento de limites realistas daquilo que se faz profissionalmente. As comunidades profissionais estão, contudo, longe de se constituir como seria desejável. Atentemos, a seguir, no contexto real, representando também uma armadilha idêntica.

Se por um lado, os docentes vivem a intensificação e dispersão da sua atividade determinada por contextos de reforma e mudança de uma sociedade mais exigente, por

³⁷ Davies, A. F. (1989). *The human element: Three essays in political psychology*. Harmondsworth: Penguin.

outro, a literatura constata quanto o desígnio dos docentes continua a ser apontado como uma profissão solitária. Segundo Rosenholtz (1991), Lortie (2002)³⁸, Fullan & Hargreaves (2001) e Lima (2002), o isolamento, limitativo da criatividade, e da apresentação de novas ideias e soluções para os problemas, sobrecarrega o professor e contribui para a acumulação e interiorização do *stress*. Considerada como um problema fortemente enraizado, sustentado pelos espaços arquitectónicos das escolas, pelos horários e sobrepeso de trabalho, como Fullan & Hargreaves referem, a solidão dos professores poderia ser combatida com a alteração daquilo que a provoca, e, igualmente, com o recurso a um tipo de colegialidade que preserve e promova o indivíduo. Essa colegialidade, acima de tudo, deverá estimular a reflexão emancipatória, o que passa pelo diálogo com os outros, na medida em que é nesse diálogo que os indivíduos desocultam os constrangimentos culturais, sociais e políticos, limitativos das suas vidas pessoais. Precisar-se-á de levar em conta que, todavia, no ímpeto para eliminar o individualismo³⁹, se evite esmagar a individualidade. Se o individualismo e o isolamento constituem uma combinação forte, sustentadora do conservadorismo educativo e inacessibilidade a novas ideias, limitativa do crescimento e aperfeiçoamento profissional, a individualidade continua a ser a chave para uma renovação pessoal do professor, por representar a expressão de desacordos, a solidão e experiência de um sentido pessoal (Fullan & Hargreaves, 2001).

Esta asserção leva-nos a destacar a importância de estabelecer relações em colegialidade, contudo, Hargreaves (1998), Fullan & Hargreaves (2001) e Lima (2002), alertam para os riscos de uma colegialidade do tipo artificial. Quando a associação entre professores é artificial, essa circunstância advém do facto de ser administrativamente regulada, compulsiva, não voluntária, fixa, limitada no tempo e espaço, “orientada para a implementação, mais do que para o desenvolvimento; e concebida para ser previsível – ao invés de imprevisível – nos seus resultados” (Hargreaves A. , 1998, p. 234). A colegialidade artificial tem, por isso, a consequência de ser inflexível, superficial, contraproducente e ineficiente, visando desenvolver e impor objetivos provindos dos sistemas políticos e administrativos, desajustados aos cenários escolares. Torna-se, naturalmente, esmagadora do profissionalismo e juízo discricionário dos professores e representa mais uma armadilha. Esconde-se atrás da “cultura colaborativa” e até da

³⁸ A primeira edição desta obra é de 1975, no entanto nós consultámos a segunda edição datada de 2002, com um novo prefácio.

³⁹ O termo é aqui utilizado no sentido de um padrão rotineiro de trabalho a sós.

supervisão clínica, em que o apoio fornecido se liga à avaliação, e a ajuda proporcionada se estabelece ao abrigo da hierarquia. Ainda que também ostente aspetos positivos, por poder representar uma fase preliminar da preparação de relações colaborativas duradouras entre os docentes e focalizar o trabalho conjunto, a tendência é para que seja um substituto administrativo do trabalho colaborativo genuíno, do tipo que não contribui para o desenvolvimento profissional.

A questão conduz-nos à temática da balcanização, constituindo esta um modo de os professores, especialmente os que trabalham em escolas do 2º/3º ciclo e secundárias, se associarem em subgrupos pequenos e distintos ⁴⁰, competindo entre si por posições e supremacia, como se fossem “cidades-estado independentes, debilmente articuladas” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 95). Estes, por nós reconhecidos como departamentos e grupos disciplinares, segundo Hargreaves (1998), têm certos padrões e representam modelos e prioridades organizacionais que emaranham os docentes. Os estudos do investigador revelam como a balcanização pode ser de permeabilidade baixa ou elevada, estabelecer-se por identidade pessoal ou por compleição política. Segundo refere, esta é uma configuração de associação sustentada pela “hegemonia prevalecente do especialismo disciplinar e da marginalização das mentalidades mais ‘práticas’” (p. 266), a qual perpetua os conflitos e divisões características da vida nas escolas. Desbalcanizar um estabelecimento de ensino não significaria fazer diluir o especialismo departamental, mas sim constituir um mosaico fluído em que as relações dos subgrupos seriam estabelecidas em rotatividade, numa teia complexa de relações colegiais, instituídas para além das alianças departamentais, em culturas docentes mais dinâmicas e vigorosas.

Em contextos desbalcanizados, libertos da armadilha da colegialidade mandatada, fará, então, sentido referir como a troca de experiências e a partilha de saberes podem consolidar “espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (Nóvoa A. , 1997, p. 26).

⁴⁰ Lima (2002) aborda a questão da existência destes subgrupos recorrendo ao termo «cliques», uma ideia básica que tem inspirado uma certa corrente de autores que estuda os subgrupos coesos existentes nas redes sociais no ensino. Em Lima, a designação indica os subgrupos coesos existentes nas escolas, em redes sociais de três ou mais professores que interagem face a face, os quais são, similarmente, de valorizar, por representarem uma forma de colegialidade comum, mas, igualmente, a atomização e fragmentação das relações que os docentes estabelecem.

Concluímos estas reflexões salientando que, a dispersão, representativa de um problema com o qual os professores se confrontam diariamente na sua rotina profissional, participa, portanto, no conjunto de armadilhas, para as quais é preciso os professores tomarem consciência, a fim de que seja exequível conviver com sentimentos desmotivantes e frustrantes, tal como a culpa.

Uma vez que é possível lidar construtivamente com os problemas da culpa e da intensificação, conforme indicam os estudos, iremos analisar, de seguida, quais são as estratégias e ferramentas adequadas, que a literatura nos permite avançar, no sentido de identificar os constrangimentos que asfixiam a ação educativa e potenciar a qualidade do trabalho docente. Focaremos a nossa atenção na possibilidade de se lidar com a dispersão igualmente de modo construtivo, à semelhança do que se verifica com os problemas atrás reconhecidos.

3.5 O poder do professor reflexivo crítico: Um modelo de formação e promoção de projetos individuais em investigação-ação

A investigação tem apontado a reflexão como o elemento estruturador de qualquer proposta de formação de professores que tenha como referência a emancipação profissional e a consolidação de saberes pertinentes e estimulantes do desenvolvimento profissional⁴¹. O êxito e sobrevivência dos professores, no contexto profissional, dependem do conhecimento que mobilizam e da capacidade para resolver os problemas que impregnam a sua experiência.

No ambiente dispersivo, à luz do qual o professor desenvolve a sua atividade e em que a culpa emerge como armadilha desmoralizante, a formação que promova atitudes

⁴¹ Uma das investigações mais referenciadas no estudo do desenvolvimento profissional dos professores é a que Huberman (1989) realizou. Este investigador, um autor incontornável nesta matéria, analisou a existência de fases comuns aos diversos professores, os melhores e os piores momentos do ciclo profissional, tal como a influência dos acontecimentos da vida pessoal sobre a vida profissional. A título de curiosidade, referimos como Huberman (1995) chegou à conclusão que ter filhos pode constituir o acontecimento da vida privada que exerce maior influência sobre o comportamento do professor para com o ensino, em geral, e para com os seus alunos, em particular. É importante salientar, também, como, no seu modelo, é possível ao professor mudar do polo negativo do desenvolvimento profissional para o polo positivo.

reflexivas críticas é fundamental, tal como Kemmis explicita, “*to discover how criteria have come to be accepted, to analyse their historical and social formation, and to organize social action towards emancipation*”. Do mesmo modo, a reflexão crítica é vital porque “*it serves the ends of society by identifying how our thought and action have been distorted by ideology*” e para que sejamos capazes de redireccionar “*our thought and action to overcome these distortions*” (1985, p. 146).

Por outro lado, concordamos com Day ao defender que “são os tipos e a qualidade das oportunidades de formação e desenvolvimento, ao longo da carreira, e a cultura onde trabalha o docente que irão influenciar a promoção dos valores da aprendizagem permanente e a sua capacidade de ajudar os alunos «a aprender a aprender» de forma positiva” (2001, p. 319). O professor poderá consegui-lo se recorrer ao paradigma reflexivo como “emblema da profissionalização, entendida como um poder dos professores sobre o seu trabalho e sua organização, um poder não usurpado pela fragilidade das práticas, mas abertamente assumido, com as correspondentes responsabilidades” (Perrenoud P. , 2002, p. 216).

A investigação de Helena Salema já se focalizava nesta direção quando apontou, como essenciais, intervenções abrangentes para o desenvolvimento do pensar, junto dos alunos com baixo rendimento escolar e junto dos professores, através de um programa para aprender a pensar:

[...] uma formação, que contemplasse o quadro teórico e a aplicação da promoção do pensar em contexto escolar e num processo de formação que pressupõe que a actividade de ensinar do professor é uma actividade cognitiva e reflexiva. De facto, a necessidade da formação de professores tem vindo a ser apontada na área da investigação sobre ensinar e aprender a pensar porque se considera que a implementação do ensino do pensar dentro do currículo não pode ignorar os processos de formação de adultos, os processos de mudança e de inovação conducentes a uma renovação permanente e de qualidade do sistema educativo. (Salema, 1995, p. 26)

Nesta perspetiva, o movimento crescente que apela a uma prática reflexiva, cujas origens remontam a John Dewey (1933), Donald Schön (1983), (1992), Kemmis (1985), Zeichner (1993), e que tem partidários em tantos investigadores, nomeadamente, Brookfield (1995), Perrenoud (A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica, 2002), ou, em Portugal, Alarcão (1996), e Estrela & Estrela (2001), encontra-se na linha das estratégias de formação para o desenvolvimento da capacidade investigativa e promoção da reflexão crítica que

pretendíamos explorar como modo de orientar para uma maior autonomia do professor e atenuação dos efeitos da sua atividade fragmentada. Uma abordagem reflexiva, de natureza construtivista e socioconstrutivista, pode conduzir à consciência das características do perfil do profissional, dos constrangimentos, das armadilhas e contextos de atuação em que decorre a sua prática, para que, na partilha e confronto com os outros, seja capaz de articular a multiplicidade de funções que exerce na escola e se mantenha motivado e entusiasmado com o ensino.

Esse entusiasmo, que os alunos interpretam como boa-disposição, bom feitio, ou sentido de humor (Taylor, 1962), são traços substanciais nas relações que os docentes estabelecem com os discentes, carecendo de incentivo no âmbito da formação ao longo da vida profissional, na medida em que determinam as experiências positivas que afetam o interesse, a motivação e os resultados de quem aprende. Os estudos têm vindo a mostrar como a elevada competência técnica é deveras irrelevante se os professores apresentarem uma atitude desprendida no contexto de aula e do relacionamento. Ao invés, quando se mostram prestáveis, encorajadores, atentos, interessados, entusiastas e com capacidade de estabelecer compromissos com os alunos, suscitam o gosto pela aprendizagem e são muito apreciados pelos mesmos, conforme ficou identificado desde há várias décadas (Makins, 1969), (Hargreaves D. H., 1972), (Nash, 1974) ou (Davies, 1978). Deduzimos, por conseguinte, que não podemos abstrair-nos da necessidade de proporcionar um plano de formação que forneça aos professores o tipo de desenvolvimento profissional que vai ao encontro das necessidades dos alunos, no benefício da sua aprendizagem. Ainda que a nossa investigação se focalize no professor, por via da dispersão da sua atividade, porém, considerar a perspetiva do aluno, no desenho da mudança (Rudduck, Day, & Wallace, 1997), pode ser o fator diferenciador e uma mais-valia integrada no nosso plano formativo, como iremos clarificar nas próximas linhas.

O nosso trabalho apoiou-se, particularmente, no modelo de Brookfield (1995), defensor de que a reflexão se torne necessariamente crítica, na linha do que Zeichner (1993) e Smyth (1989) valorizam, igualmente. Tratando-se de um dos autores de referência no campo da educação de adultos, selecionámo-lo por propor alguns instrumentos concretos para ajudar os professores a refletirem de modo crítico. Este autor considera a reflexão informada a forma de melhor conhecer o porquê das ações e pensamentos. Ao aplicarmos as estratégias propostas por Brookfield, no contexto do

plano de intervenção do nosso projeto, pretendíamos levar à compreensão da dispersão, conseguida pela reflexão sobre a realidade problemática, o que poderá evitar a autodestruição, potenciar o crescimento emocional do profissional e desenvolver o conhecimento para modificar e melhorar as práticas pedagógicas.

A reflexão crítica, considerada por este investigador como um aspecto particular do processo maior que constitui a reflexão, pode contribuir para a percepção do professor das implicações do poder instituído no processo educativo e para quebrar o círculo vicioso da inocência e culpa, através da capacidade que confere para questionar pressupostos e práticas educativas. Face ao cenário traçado pela OCDE, intitulado ‘*A demanding agenda for teachers*’, somos levadas a concluir que os professores, efetivamente, precisam de o encarar sob um olhar muito crítico, já que as recompensas para o esforço que lhes é exigido escasseiam:

In short, the kind of education needed today requires teachers to be high-level knowledge workers who constantly advance their own professional knowledge as well as that of their profession. Teachers need to be agents of innovation not least because innovation is critically important for generating new sources of growth through improved efficiency and productivity. This is also true in the education sector, where innovation applied to both curricula and teaching methods can help to improve learning outcomes and prepare students for the rapidly changing demands of the 21st-century labor market. While innovative teaching is recognized in both school evaluations and teacher appraisal systems in many countries, it is sobering to learn that three out of four teachers responding to the OECD teaching and learning international survey (TALIS) in 2008 reported that they would not be rewarded for being more innovative in their teaching. The incentives for encouraging innovation appear to be missing. (Schleicher, 2012, p. 81)

Para melhor entendermos em que consiste este processo reflexivo, que precisa de se constituir como crítico, Brookfield descreve a circunstância como se aciona. A reflexão crítica é preludiada por situações com as quais o docente se confronta, cujos pressupostos apresentam discrepância com a realidade. O reconhecimento da existência dessa discrepância esboça a análise crítica, a qual pode ser mais adequadamente encetada se a ação profissional levar em conta os quatro pontos de vista⁴² que aquele investigador entende como mais adequados, para detetar as distorções das práticas, designadamente, o ponto de vista: da autobiografia pessoal como aprendente e como professor; dos olhos dos alunos; das experiências dos colegas; e da literatura teórica. Vejamos, de modo muito sumário, como a análise realizada, através de cada uma dessas

⁴² Brookfield apelida os quatro pontos de vista de “*four critically reflective lenses*” (1995, p. 29).

fontes, pode dar o seu contributo essencial para o desenvolvimento profissional do professor.

No caso particular da análise do percurso biográfico do docente, este permite ao professor a visão do outro lado do espelho, uma vez que as influências mais profundas na prática do profissional derivam da sua experiência pessoal enquanto aprendiz, pelo que essa análise permite compreender o que os alunos experimentam, ao colocar-se no seu lugar. *“Analysing our autobiographies as learners has important implications for how we teach. [...] The insights and meanings for teaching that we draw from these deep experiences are likely to have a profound and long-lasting influence”* (1995, p. 31). Brookfield alerta, contudo, para o problema intrínseco às biografias pessoais, o qual se prende com a possibilidade de distorção da reflexão pessoal ou de negação de certas experiências.

Outra fonte para a análise da prática do professor pode realizar-se a partir das observações dos alunos. Tomar esta iniciativa acarreta abertura por parte do professor para aceitar a fonte de perspetivas alternativas e até divergentes à sua prática que advém diretamente dos alunos. *“Each time we do this, we learn something [...] But often, we are profoundly surprised by the diversity of meanings students read into our words and actions”* (1995, pp. 33-34). O constrangimento principal deste contributo para a reflexão crítica do docente decorre da falta de honestidade das contribuições dos alunos, com tendência a omitir observações para não ferirem susceptibilidades.

As experiências dos colegas dão também um apoio essencial para a construção do profissional reflexivo e do seu desenvolvimento. Brookfield relata como os diálogos críticos com os colegas, sobre a sua ação, permitem desocultar a própria prática e aceder a outras versões dos acontecimentos e experiências que o próprio também viveu. *“Checking our readings of problems, responses, assumptions, and justifications against the readings offered by colleagues is crucial if we are to claw a path to critical clarity”*. Este procedimento requer o respeito pelas diversas contribuições, sem hierarquizações estatutárias ou de antiguidade, permitindo descobrir outras explicações das mesmas realidades além da própria. *“Doing this also provides us with a great deal of emotional sustenance”* (1995, p. 36).

Por fim, o professor tem o recurso da literatura teórica como fonte explicativa dos elementos gerais das suas experiências, cuja análise se pretende que seja realizada de

uma perspetiva crítica. *“The study of theoretical literature becomes a psychological and political survival necessity, through which teachers come to understand the link between their private troubles and broader political processes”* (1995, pp. 37-38). Quando o professor faz uso deste expediente para a promoção da reflexão crítica, esse ponto de vista atribuir-lhe-á a capacidade de: 1) perceber que os dilemas e problemas não são únicos, o que vai ajudá-lo a interpretar a prática; 2) oferecer outras interpretações à experiência do dia-a-dia, sugerindo outras formas de trabalho; 3) obter, na ausência de um grupo de diálogo crítico, uma fonte alternativa de perspetivas; 4) contribuir para abalar a homogeneidade dos grupos de diálogo crítico, pela forma como poderá colocar em causa os seus quadros de referência e pressupostos, assim concorrendo para um diálogo mais enriquecedor; e, 5) providenciar uma visão que constitui uma contextualização da prática docente no domínio social. O principal constrangimento desta fonte advém da circunstância, conforme Brookfield alerta, de a literatura educacional causar algum ceticismo junto dos professores, por ser redigida na sua maioria por professores universitários que imprimem um tom formal e académico à escrita. Com efeito, Zeichner (1995) também refere como os professores tendem a considerar a investigação educativa, que parte dos meios académicos das Ciências da Educação, como frequentemente descontextualizada da sua realidade, considerando não existir aproximação entre a visão do investigador e a sua própria perspetiva do mundo educativo. Por outro lado, o trabalho investigativo académico é percebido como imbuído de poder, privilégio, voz e estatuto, frequentemente realizado num dado período, e encerrado com o retorno do investigador ao seio universitário. Este facto tem vindo a ser contrariado, porém, segundo Brookfield, por um vasto grupo de autores que fundamenta o seu trabalho nas preocupações dos docentes e lhes dá verdadeira voz ⁴³.

Uma vez que o enfoque do nosso projeto se centra na dispersão da atividade docente – fonte de dilemas estreitamente ligada à intensificação do trabalho por excesso de exigências no contexto do ensino – decidimos recorrer a um modelo de formação que promovesse projetos individuais de investigação-ação, apoiando-nos nas estratégias de Brookfield. O mesmo levou em conta alguns dos aspetos que para trás ficaram descritos, relativamente aos quatro pontos de vista, segundo os quais os professores podem tornar-se reflexivos críticos num processo de aprendizagem e mudança.

⁴³ A lista dos autores que Brookfield destaca é diversificada e pode ser consultada nas páginas 38 e 39 da sua obra de 1995.

Elegemos o método que o investigador testou e apelidou de ‘*The Good Practices Audit*’⁴⁴ e por nós designado de agora em diante como “Auditoria de Boas Práticas” (ABP), como a metodologia pensada para a reflexão em colegialidade que melhor serviria os nossos objetivos. Adaptámos o modelo para que o recurso a esta abordagem de formação, de tipo colaborativo e construtivista, centrada em práticas de colegialidade não artificial e reflexão conjunta, pudesse contribuir para aumentar a capacidade investigativa e analítica dos professores, o desenvolvimento profissional e a transferibilidade de aprendizagens na resolução de problemas da atividade profissional em projetos de investigação-ação.

Com efeito, Brookfield concebeu esta estratégia de análise crítica colaborativa das experiências dos professores para gerar respostas aos problemas da vida profissional. Estas emergem, segundo o autor, do valor das próprias experiências, ao abordá-las a partir de uma perspetiva crítica, e ao aprender a usar esta reflexão para lidar com quaisquer problemas, ou seja, pela capacidade de transferibilidade do saber adquirido para novas e desafiantes situações de toda a índole.

Brookfield explica como um grupo de professores pode proceder a uma análise colaborativa da atividade profissional e experiências de ensino, próprias e alheias, por recurso à Auditoria de Boas Práticas num processo de três fases, o qual “*involves a mix of individual reflection and collaborative analysis and is focused on helping people deal with difficulties they have themselves identified*” (1995, p. 161). Na primeira fase, procede-se a uma formulação de problemas que assombram a atividade profissional. Na segunda fase os professores realizam uma análise individual e coletiva da experiência própria, com recurso à matriz das melhores e piores experiências. Na terceira fase, passa-se à compilação das sugestões que emergiram da segunda fase para que se verifique uma efetiva partilha de soluções, técnicas e ideias, e um contributo para a mudança.

Apesar dos benefícios da Auditoria de Boas Práticas, o investigador reconhece algumas limitações que são de levar em conta. Uma vez que a metodologia deste recurso examina as experiências individuais, há a considerar a possibilidade de serem distorcidas ou mal avaliadas pelos envolvidos. Importa, também, considerar como ter

⁴⁴ ‘Solving problems collaboratively. The good practices audit’ é o título do oitavo capítulo da obra de 1995 de Brookfield que aqui abordamos.

experiências não garante que se analise e reflita criticamente sobre as mesmas, ou que sejam necessariamente enriquecedoras, pois a sobrevalorização de algumas delas pode contribuir para estereótipos e o desprezo por informação relevante. Brookfield conclui que a Auditoria de Boas Práticas, por si só, não provoca mudanças. Pode indicar direções potencialmente úteis para a mudança mas, ao limitar-se ao processo pedagógico, não serve para encarar problemas de origem política ou cultural. Teremos de considerar, todavia, como as suas vantagens são assinaláveis:

But the structured, critical analysis of experience that the GPA [Great Practices Audit] permits does have three undeniable benefits that, taken together, explain its appeal to beleaguered teachers searching for help wherever they can find it. First it gives teachers a sense of being focused on what really counts, on concerns that feel close to home. [...] Second, in giving a structure to the analysis of the experience, it reassures cynics and skeptics who have been burned by countless workshops [...] Third, once the exercise has been tried and found to work, it helps convince teachers that their experience should be taken seriously and – a startling notion – that they, and not the authors of books on teaching, are the real experts on their own problems. (Brookfield, 1995, pp. 183-184)

Por conseguinte, fica aqui demarcado o modelo, anteriormente validado por Brookfield, a que recorreremos para constituir uma Oficina de formação organizada na base de pressupostos da supervisão de adultos experientes reflexivos, segundo os quais a ação profissional se constituirá em equipa, no diálogo do trabalho com os outros e na assunção de resolução de problemas e objetivos individuais, que são também necessariamente comuns.

Assumimos, na nossa qualidade de investigadora, o papel da supervisão, redefinido por Alarcão (2000) como o líder ou facilitador de comunidades aprendentes em desenvolvimento, e de *coach* como Schön (1983) (2000) preconiza. Foi na função de fomento e apoio a contextos de formação, defendidos por Alarcão, que aplicámos as competências supervisoras técnicas e humanas “necessárias no apoio à elaboração de projetos, à gestão do currículo, à resolução colaborativa dos problemas, à aprendizagem em grupo e à reflexão formativa que deve acompanhar esse processo, à avaliação e monitorização, ao pensamento sistemático sobre os contextos de formação e sobre o que é ser escola” (Alarcão, 2000, p. 19).

Uma vez que o método da investigação-ação veio contrariar o paradigma sobranceiro e distanciado que é tradicionalmente apontado à investigação, caracterizando-se pelo facto de, ao ser realizado pelo próprio professor, estimular a sua

autonomia e discernimento profissional relativamente às ideias que o orientam na concretização de um processo investigativo focalizado na sua atividade, parece-nos ser esta a metodologia adequada para aumentar a capacidade investigativa e analítica dos professores/formandos. Na supervisão para o pensamento reflexivo crítico, procuraremos que o nosso plano de formação se concretize, como Alarcão (2000) preconiza “num espírito de pesquisa em que os actores individuais se integram no colectivo, empenhados na melhoria da qualidade, numa atitude de investigação-acção de que resulta, por inerência, a formação por aprendizagem experiencial e o desenvolvimento em situação de trabalho” (p. 19).

Parece-nos relevante que nos concentremos um pouco mais na modalidade de supervisão, por nós adotada, no âmbito do plano formativo que se constituiu como a forma de intervenção no terreno investigativo.

Ao longo do tempo, na literatura, o conceito de supervisão evoluiu, vindo a ser clarificado e perspectivado relativamente aos contextos em que se coloca como relevante, sendo determinado pelas mudanças estruturais introduzidas na carreira docente. Focalizaremos a nossa atenção no padrão supervisivo que vai para além da prática pedagógica, como Alarcão e Tavares (2003) descrevem. Ainda que abranja a prática educativa, concretiza-se como um modo de entreajuda para os professores desenvolverem e aperfeiçoarem a sua atividade de ensino e de educação numa dimensão mais lata de desenvolvimento e aprendizagem com benefícios para as próprias instituições escolares. Aliada à formação contínua, a supervisão e a autosupervisão constituem-se como a alavanca da transformação e emancipação já que “a capacidade de reflectir sobre a prática docente é a marca do verdadeiro profissional” (Danielson, 2011, p. 191).

Quando concebemos o *design* do plano formativo da presente investigação, precisámos de delinear a nossa intervenção para que a mesma contemplasse o modelo de supervisão redimensionado à escala do paradigma que adotámos. Assim, enquadrámos o nosso exercício supervisor na “profunda compreensão dos limites e das potencialidades do outro entre os outros”, tentando assumir “capacidade de interação mobilizadora no respeito pela liberdade e no fomento da cooperação”. Porém, tal como Alarcão refere, este papel tinha de exigir “conhecimento, experiência, capacidade de relacionamento e mobilização” (2000, p. 20).

Dada a circunstância de o nosso projeto de investigação ter sido incondicionalmente acolhido pela direção da escola onde o executámos (pretendendo vê-lo alargado ao maior número de professores possível), acabaríamos por assumir, adotando a visão de Isabel Alarcão, a função “de compreender e estimular o potencial contributo de cada um para o desenvolvimento colectivo que é a escola e do cumprimento da sua missão”. Por outro lado, constituímos-nos como um “*agente do desenvolvimento organizacional*” o qual ocorreu “em simultâneo com o desenvolvimento pessoal e profissional dos membros da organização” fomentando e apoiando “contextos de formação em exercício profissional” para que se traduzissem “numa melhoria da escola, e se repercutam no desenvolvimento profissional dos agentes educativos e na melhor aprendizagem dos alunos” ⁴⁵. O papel de supervisora que precisámos de assumir requereu, conseqüentemente, “a capacidade de passar do nível de observação da realidade para o nível da sua compreensão profunda, uma compreensão que, despida do acessório, se concentra no âmago do seu significado e do seu detonador da ação” (Alarcão, 2000, p. 21).

Cientes de que não há fórmulas perfeitas, nem no contexto da supervisão orientada para a prática reflexiva, partimos para a nossa experiência acauteladas pelos alertas de Ken Zeichner, quando aponta a atitude narcísica em que estas práticas podem ocorrer. Esta corresponde ao ignorar das “condições sociais e institucionais, que distorcem a compreensão que os professores têm de si próprios [...] Esta prática constitui um perigo, já que pode conduzir à perpetuação de um modelo conhecido de mudança em que tudo continua na mesma (Sarason, 1971) e em que as reformas servem justamente para legitimar as práticas que deveriam ser transformadas (Zeichner, 1986)” *in* (Zeichner K. , 1992, p. 127) ⁴⁶. Cético, este investigador acrescenta ainda não crer que “os *supervisores clínicos*, como são chamados estes novos formadores centrados na escola, sejam panaceias para os problemas do *practicum*”, ainda que admita por vezes existirem “avanços significativos, mas não devemos ignorar as limitações que existem para a criação destes laboratórios de formação de professores nas escolas existentes” (p.131).

⁴⁵ Alarcão apresenta uma concepção dos supervisores que se associa ao projeto de desenvolvimento da escola reflexiva, defendendo que a supervisão ao nível restrito da formação inicial de professores deve transferir-se para o nível mais abrangente da supervisão da escola como organização (2000, p. 19).

⁴⁶ Obras citadas por Zeichner: Sarason, S. (1971). *The culture of the school and problem of change*. Boston: Allyn & Bacon; Zeichner, K. (1986). “The practicum as an occasion for learning to teach”. *South Pacific Journal of Teacher Education*, 14 (2), pp. 11-27.

Face a este cenário, precisaríamos de nos situar na supervisão com um “atento e abrangente olhar que contemple e atente ao perto e ao longe, ao dito e ao não dito, ao passado e às hipóteses do futuro, aos factos e às suas interpretações possíveis, aos sentidos sociais e culturais, à manifestação do desejo e à possibilidade/impossibilidade da sua concretização, ao ser e à circunstância, à pessoa e ao seu próprio devir” (Sá-Chaves I. , 1999, p. 15).

O nosso plano de formação inseriu-se num modelo supervisivo projetado para tornar os docentes autonomamente autosupervisivos. Através da aquisição de competências adequadas, com o recurso à investigação-ação, de modo a que se centrassem nas suas preocupações, aguçassem a capacidade crítica e ultrapassassem o fosso entre o foco de investigação e os seus próprios interesses enquanto professores-investigadores, considerámos que o nosso projeto formativo poderia vir a refletir-se sobre a meta cognição (processos de construção do conhecimento) e o desenvolvimento profissional. Para que os participantes se inteirassem do efeito reflexivo, crítico e construtivista, por nós impulsionado, teria de ocorrer vontade de mudança, mesmo que não imediata, porém progressiva, tal como se desejava que fosse progressiva a autonomização de processos atenuadores da dispersão da atividade docente. O estímulo da capacidade de transferência dos conhecimentos adquiridos teria de ter um papel fulcral na nossa intervenção, bem como a aceitação de que as receitas do nosso plano formativo se pretendiam como orientadoras e depositárias dos aspetos positivos que cada um conseguisse apreender para si próprio.

Mas como poderia advir a desejada transferência de aprendizagens, adquiridas na conjuntura da formação, para o contexto das próprias práticas dos formandos? Socorrendo-nos da obra de Fogarty, Perkins & Barell, percebemos que poderia suceder com maior probabilidade e eficiência se as experiências de aprendizagem encorajassem *“for transfer. Otherwise, we are not going to get nearly as much transfer as we want. It’s simple as that. And as complicated”* (1992, p. xi). Assim, a transferibilidade de destrezas organizacionais adquiridas no nosso programa de formação em investigação-ação seria possível se incluísse as características que favorecem essa transferência.

Em tempo de contínuas mudanças e agravamento da dispersão da atividade docente, formar o professor-investigador constituiu-se como a nossa resposta para desconstruir a sobrecarga que aquela impõe, as questões ideológicas que a enformam e a gradual ‘funcionarização’ do papel docente, porque “o professor tem de ser um

navegador atento à burocracia” (Schön D. , 1992, p. 87). Confirma-se, ainda, o que Kemmis refere sobre a necessidade de estarmos conscientes deste facto: “*The systematic and self-conscious development of self-reflection through emancipatory action research may provide an antidote to the ensnarement of people in the privatized, scientific, alienating ideology of our time*” (1985, p. 162).

Num modelo que se pretendia de formação de adultos experientes, importava também ouvir o professor e valorizar o que já sabe. O recurso à constituição de portefólios seria uma das vias para proporcionar a autorreflexão dos participantes por mostrar evidências do processo formativo. Ao contrário de outros instrumentos, o portefólio apresenta o dinamismo que se assemelha a um filme, por se construir num *continuum* que relata as aprendizagens e a formação em curso. Sendo aberto e flexível, favorece, por isso, a autoavaliação e a redescoberta do próprio, permitindo consolidar o conhecimento profissional e o pensamento individual, reforçando a importância dos destinatários nos processos formativos (Zeichner & Wray, 2001), (Herbert, 2001), (Bernardes & Miranda, 2003), (Sá-Chaves I. S., 2005).

No intuito de percebermos as potencialidades deste instrumento reflexivo crítico, elaborámos o nosso próprio portefólio de Doutoranda, no âmbito do Curso de Formação Avançada, tendo sido concluído com a entrega do Projeto de tese de Doutoramento⁴⁷. A experiência permitiu-nos confirmar o que apreendemos na literatura, tendo-nos levado a refletir sobre a nossa trajetória. Ao servir para estimular a prática reflexiva, contribuiu, também, para a construção contínua de novos saberes e a reestruturação de algumas das decisões que havíamos tomado. Neste sentido, defendemos o recurso ao portefólio, como uma ferramenta autorreflexiva, e adoptámo-lo na implementação da Oficina de formação que encetámos. O interesse que suscitou a experiência anterior acabaria por nos impulsionar a elaborar também o portefólio de formadora, ao considerarmos que todo o percurso adquiria uma transparência que se poderia tornar cristalina⁴⁸. Não podíamos, por isso, concordar mais com os conselhos de Idália-Sá Chaves e Maria João Amaral quanto às estratégias e instrumentos de reflexão que contribuem para a capacidade reflexiva crítica:

Estas estratégias e/ou instrumentos de reflexão são variados, podendo ser usados de forma mais ou menos autónoma e solitária ou de forma mais partilhada ou solidária. Contudo, as

⁴⁷ Cf. Apêndice 2.

⁴⁸ Cf. Apêndice 6.

reflexões delas decorrentes deverão ser partilhadas. Não sejamos tímidos! Criemos também uma cultura de parceria e de supervisão reflexiva que permitirá a progressiva autonomização de nós próprios [...]. Utilizemos as narrativas, mais ou menos autobiográficas ou mais ou menos anónimas, para nos sentirmos mais seguros: casos, diários de bordo, *dialogue journals*, etc.; utilizemos *porta-fólios reflexivos* ou mesmo porta-fólios de competências connosco próprios [...]; promovamos a investigação-acção, aderindo conscientemente ao movimento do professor investigador, porque provavelmente já fazemos reflexão sobre a nossa acção, apenas não a formalizamos e partilhamos, dando oportunidade aos outros e a nós mesmos para nos solidarizarmos, verificando quanto de comum há nas nossas práticas e nos nossos saberes. (Sá-Chaves & Amaral, 2000, p. 84)

Concluímos este capítulo reforçando a necessidade de recorrer, no nosso projeto de investigação, ao paradigma reflexivo, na modalidade de professor-investigador, como “emblema da profissionalização, entendida como um poder dos professores sobre o seu trabalho e sua organização, um poder não usurpado pela fragilidade das práticas, mas abertamente assumido, com as correspondentes responsabilidades” (Perrenoud P. , A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica, 2002, p. 216). Também entendemos assim, uma vez que “os professores são potencialmente o trunfo primordial para a realização da visão de uma sociedade de aprendizagem” (Day C. , 2001, p. 319).

Sumário

Em síntese, procurámos, neste capítulo, dar conta do enquadramento teórico do presente estudo que subjaz ao problema da nossa investigação. Não encontramos, até ao presente momento, nenhum estudo empírico em língua portuguesa, francesa, inglesa, espanhola, alemã ou italiana (línguas que dominamos embora com níveis de proficiência diversos), que se prenda essencialmente com a questão da dispersão docente. Alguns autores dedicam-se à satisfação/mal-estar docente, à intensificação, outros ao *burnout* ou ao *stress*. Procedemos, por isso, a uma seleção temática seguindo o critério de, a partir dela, obter a fundamentada articulação com o nosso enfoque e o necessário sustentáculo para o estudo.

Avançámos com a definição de conceitos, os quais considerámos como essenciais para a clarificação da terminologia que iríamos usar e da temática que orienta o nosso trabalho.

Ao longo do terceiro capítulo dedicar-nos-emos ao desenho do estudo, apresentado em duas fases. Na primeira, centramo-nos na fase exploratória que, preliminarmente, desenvolvemos. Com efeito, o trabalho desenvolvido na fase exploratória forneceu-nos um contacto com a realidade vivida, tendo constituído matéria relevante de reflexão para o caminho traçado na nossa investigação. O *Desenho do estudo empírico e metodologia de investigação* surgirá descrito na segunda fase do terceiro capítulo e subsequentes.

CAPÍTULO III – DESENHO DO ESTUDO EM DUAS FASES

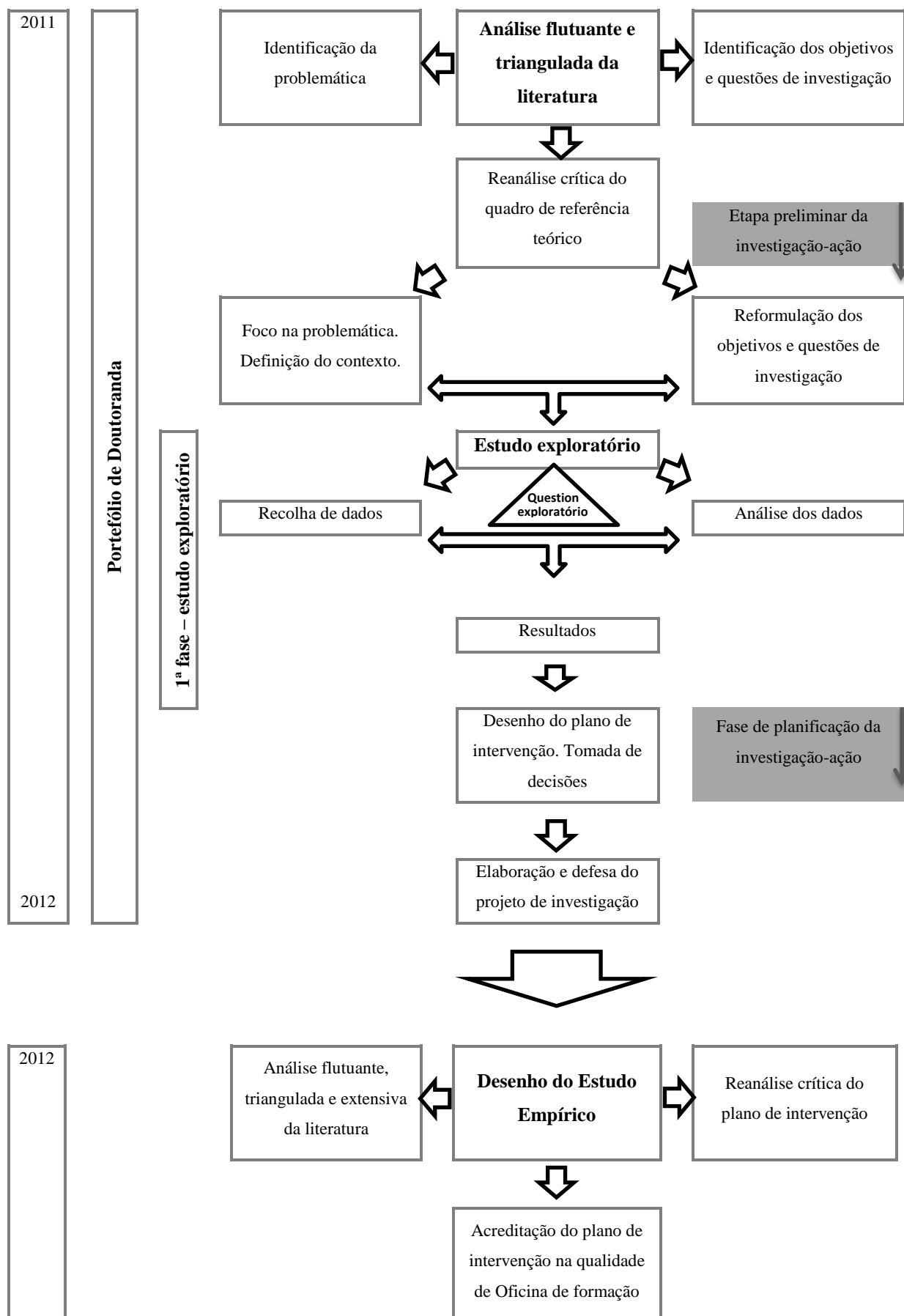
Organização da investigação

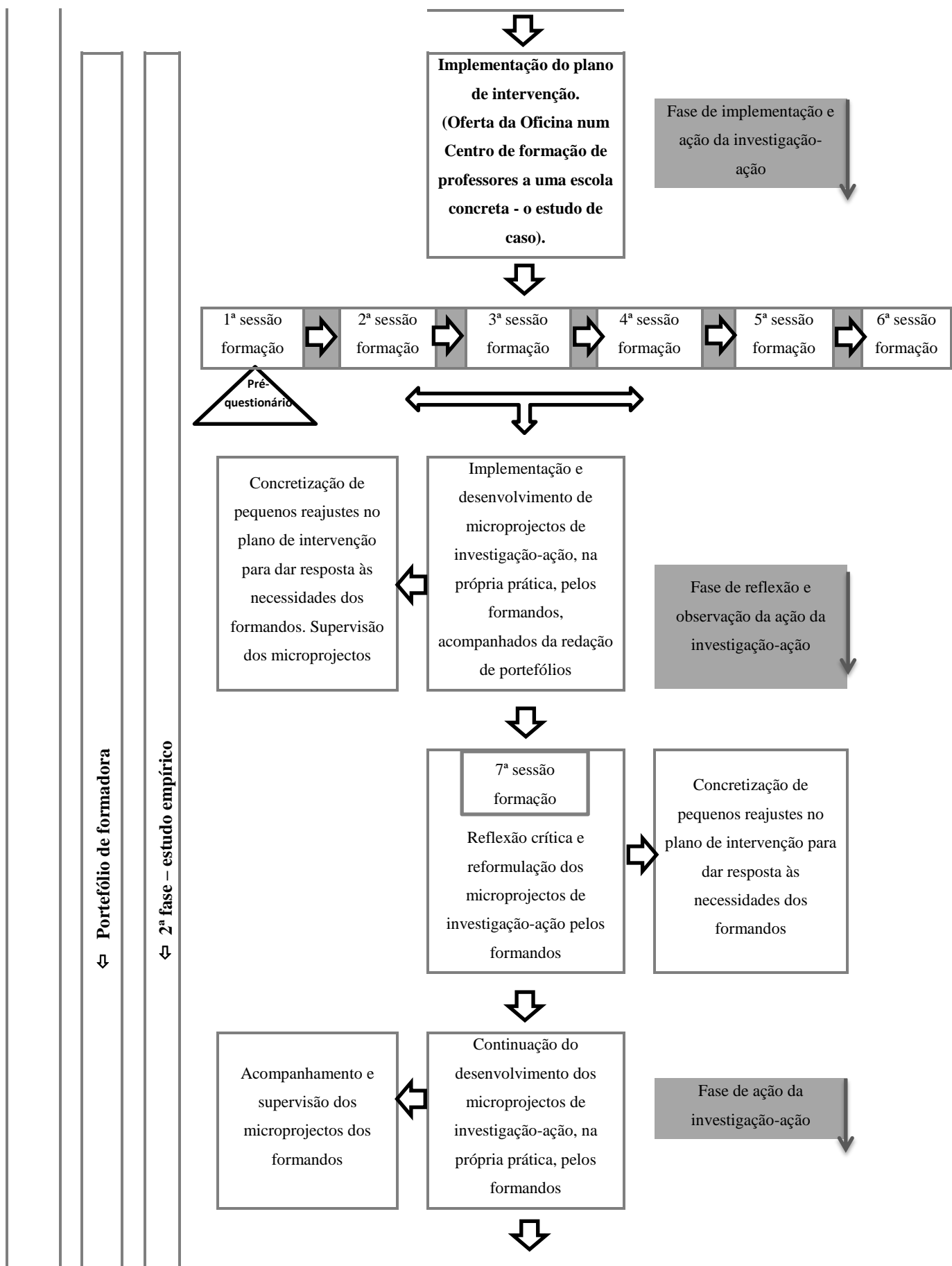
O presente capítulo divide-se em duas partes. Na parte A, intitulada ‘Desenho do Estudo Exploratório e Metodologia de Investigação’ apresentamos o desenho do estudo exploratório e respetiva metodologia de investigação, correspondente à 1ª fase da nossa atividade investigativa. Na parte B, designada ‘Desenho do Estudo Empírico e Metodologia de Investigação’, apresentamos o desenho do estudo empírico, cerne do presente trabalho, desenvolvido numa 2ª fase dilatada no tempo, de aprofundamento e intervenção, com a correspondente metodologia de investigação.

Para melhor clarificar o plano de todo o trabalho realizado pareceu-nos indispensável esquematizar o *design* da investigação e plano de formação, exposto seguidamente de modo sequencial.

Importa esclarecer que o desenho, representado na ilustração que se segue, reflete o trabalho desenvolvido na perspetiva da investigadora. Visa apresentar o ponto de partida (a análise flutuante e triangulada da literatura), os momentos de trabalho intermédio (designadamente o estudo exploratório, o desenho do estudo empírico, ou a implementação do plano de intervenção), até ao ponto de chegada (com a obtenção de resultados do estudo empírico e a redação final da tese). Entenda-se, também, que o *design* reflecte o percurso em investigação-ação, na nossa qualidade de investigadora.

Design da investigação:





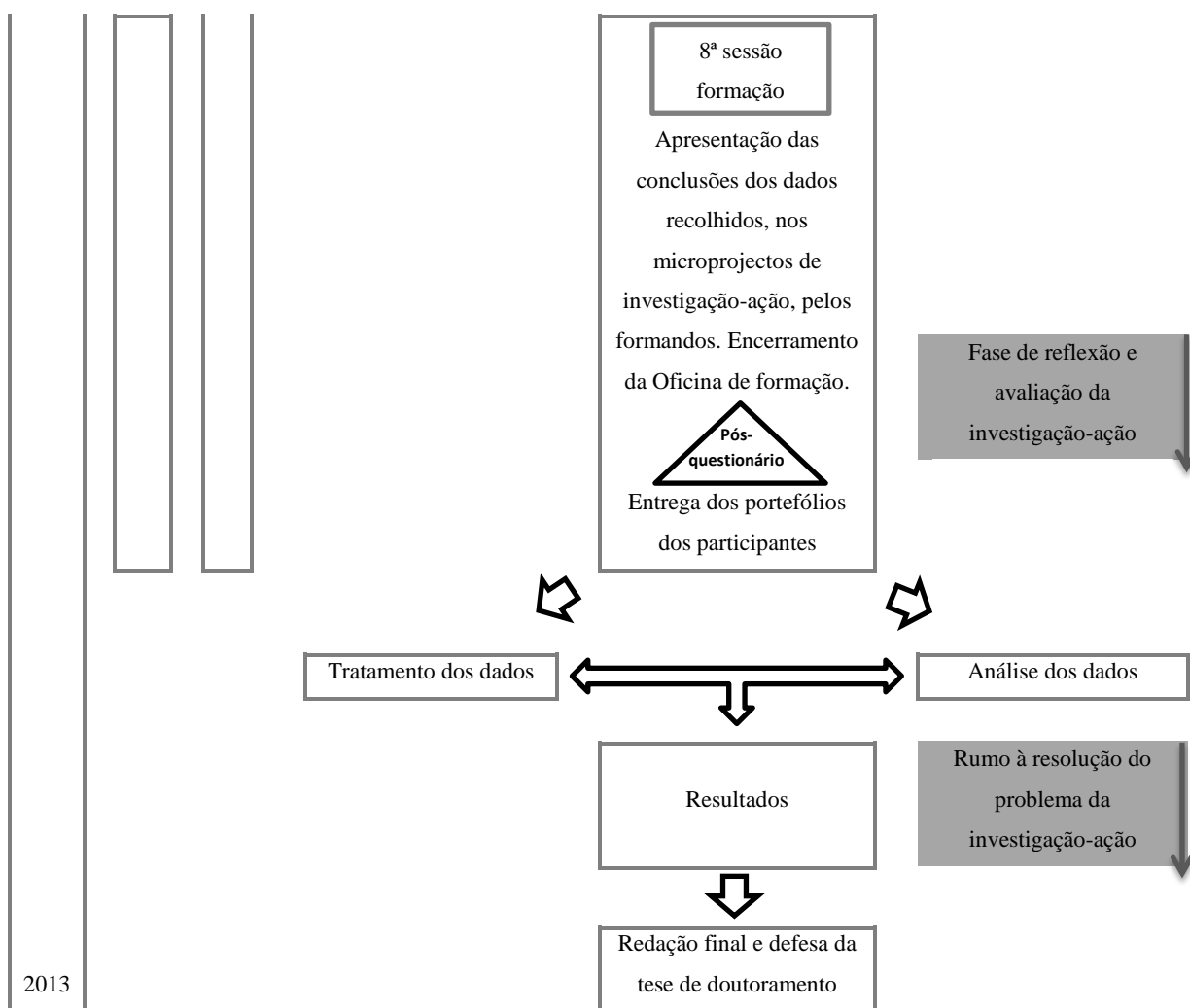


Ilustração 3 - Design da investigação

Através do *design* da investigação, atrás apresentado na ilustração 3, expomos um esquema que se traduz numa *tríade* de dimensões, interligadas com elementos de trabalho dos professores/formandos, participantes no estudo de caso. Enquanto investigadora, desenvolvemos iniciativas de *investigação, ação e formação*, recorrendo a uma metodologia de investigação-ação ao longo de toda a trajetória. Esta foi implementada agindo na intenção de levar os participantes, não só a melhorar as práticas, mas a atuar como professores investigadores, desenvolvendo as suas próprias investigações-ação, com a finalidade de os conduzir à compreensão e atenuação do ambiente dispersivo vivido e provocar o seu desenvolvimento profissional.

A nossa investigação-ação configurou um paradigma crítico e emancipador, intencionalmente direcionado para a mudança através da implementação de soluções

promotoras da melhoria da ação dos participantes no estudo de caso. A modalidade adotada, enquanto projeto de ação detentor de várias estratégias, foi desenvolvida de forma contínua e encontra-se representada, na ilustração atrás exibida, em quadros de fundo escurecido.

A - DESENHO DO ESTUDO EXPLORATÓRIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

1. Primeiras aproximações ao campo

Trabalho desenvolvido na fase exploratória

O problema

Com a intenção de fazer uma primeira abordagem sobre como os professores vivem a sua vida profissional fragmentada, elaborámos um questionário com perguntas fechadas e abertas, como primeiro instrumento de coleta de dados. Tendo sido definido como requisito do estudo recolher e analisar informação sobre a temática da dispersão da atividade docente, os seus aspetos negativos e positivos no desenvolvimento profissional ⁴⁹, com interferência na própria prática, foi elaborado um questionário misto, disponibilizado *online* para permitir que o maior número possível de professores com correio electrónico lhe respondesse. O questionário constituiu-se após a concepção de um guião ⁵⁰ contendo três perguntas abertas, alvo de análise de conteúdo. As restantes quarenta e três questões, fechadas, permitiram um tratamento quantitativo e uma abordagem em confronto com os dados da análise de conteúdo.

Tendo os propósitos atrás apresentados em mente, a análise de conteúdo que se realizou obedeceu a dois eixos de análise de que decorreram os seguintes **objetivos**:

⁴⁹ No nosso entender, a dispersão docente, não devendo ser menosprezável, conforme aponta a literatura, pode ser mitigada e até galvanizante.

⁵⁰ Cf. Apêndice 1 – Guião do questionário do estudo exploratório.

- **Determinar o que os professores consideram ser a dispersão da sua atividade**, a fim de aferir se os fatores apontados como dispersivos correspondem ao que provoca impacto negativo na sua atividade profissional;
- **Identificar os fatores positivos e, por oposição, os negativos, com maior impacto no trabalho dos professores**, a fim de demarcar as estratégias que poderiam vir a ser fundamentais na atenuação da dispersão da atividade profissional, bem como aquelas que não deveriam ser consideradas.

Nesta fase exploratória do estudo procurámos aferir se os professores sentem viver a sua atividade em dispersão, se identificam os fatores que têm sido mais perturbadores e quais são aqueles que melhor impacto têm tido nas suas carreiras. Pretendeu-se, igualmente, perceber se os dados recolhidos nos permitiam avançar com a hipótese de estudo segundo a qual, tornar-se um professor reflexivo crítico em trabalho colaborativo, poderá provocar uma modificação positiva no modo de encarar a fragmentação da atividade do professor. Mediante os resultados deste estudo preliminar queríamos saber se obtínhamos indicativos que nos permitissem considerar a prática da reflexividade e entreajuda, ou seja, a organização da trajetória profissional numa perspetiva construtivista e socioconstrutivista – através da proposta de situações de aprendizagem em trabalho colaborativo e da criação de um programa de formação estimulante do pensamento reflexivo crítico - como favoráveis ao combate da culpa persecutória gerada pela prestação de contas e intensificação da atividade dos professores. Foi justamente daqui que nasceu o **problema** que orientou a análise de conteúdo realizada, cuja formulação se traduziu nos seguintes termos: *Que fatores mais interferem no bem-estar a nível profissional?*⁵¹

Apresentam-se, de seguida, os métodos e técnicas que orientaram o estudo exploratório.

⁵¹ Este é o problema que formulámos para a situação concreta de análise de conteúdo das respostas a três perguntas abertas de um questionário. Lembramos que o problema de fundo, conducente ao nosso projeto de investigação, foi enunciado do seguinte modo: Será possível que práticas reflexivas críticas, desenvolvidas em contexto formativo colaborativo, possam atenuar as facetas negativas da dispersão docente?

1.1 Participantes

Na fase exploratória: os participantes foram sessenta e oito professores de todos os níveis de ensino, a exercer a sua atividade profissional em escolas do país, que acederam ao convite de responder, de modo voluntário, anonimamente, a um questionário misto (que apresentava questões de resposta aberta e resposta fechada) *online*. Este questionário exploratório visou aferir se os professores consideram estar a viver a sua atividade em dispersão, com rotinas excessivamente diversificadas, para as quais não receberam formação, e se estas perturbam a sua vida profissional. Pretendia-se também saber se já tinham recebido formação que os ajudou a encarar as dificuldades e se consideram que a mesma seria útil. As questões abertas que se colocaram a estes docentes prendiam-se com as seguintes interrogações:

- Quais são os principais fatores que, nos últimos três anos⁵², têm tido impacto positivo no trabalho enquanto professor?
- Quais são aqueles que têm tido maior impacto negativo?
- Quais os fatores que mais contribuem para a dispersão da atividade docente?

A partir da análise das dezasseis questões iniciais do estudo exploratório, sobre os dados biográficos dos respondentes, pudemos caracterizar a amostra como profissionais experientes. A informação obtida revelou que os sujeitos (14 do género masculino e 54 do feminino), cujas idades variavam entre os vinte e seis e os sessenta anos, eram na sua maioria casados, com um ou dois filhos, e estavam a uma distância máxima de 5 km (51%), ou até 20 Km (28%), da escola onde trabalhavam. 32% apresentavam licenciatura, 22% cursos de pós-graduação e 25% mestrados. 87% tinham um vínculo profissional definitivo e pertenciam ao quadro de escolas, que identificaram como tratarem-se de estabelecimentos com um número aproximado de alunos variável, concentrando-se a maioria até 1000 (31%) ou até 1500 (26%), e um corpo de docentes até 100 (24%) ou até 130 sujeitos (29%). Destes respondentes, apenas 4% tinham até cinco anos de experiência como professores. Os restantes tinham entre dezasseis a vinte (24%), entre vinte e um e vinte e cinco (28%), entre vinte e seis e trinta (16%), entre

⁵² Escolhemos solicitar, à amostra, uma reflexão relativamente aos últimos três anos, pois à data em que o questionário foi aplicado, 2011, os anos anteriores tinham sido alvo de reformas, ainda em curso, principalmente incidindo sobre o estatuto da carreira docente, com alguma contestação por parte dos docentes.

trinta e um e trinta e cinco (7%) e mais de trinta e seis (4%). Os respondentes mostraram ser profissionais a leccionar do ensino pré-primário, até ao último ano do secundário e, nos casos que não tinham turmas atribuídas, desempenhavam outras funções, designadamente, nas bibliotecas de escola. Estes docentes apresentaram-se, também, representativos de todas as áreas disciplinares de ensino. Nos estabelecimentos onde leccionam, para além das atividades docentes, desempenhavam outros cargos, na sua maioria de coordenação em estruturas intermédias ou nas direções de turma.

1.2 Recolha de dados

Partindo da hipótese de estudo, a aprofundar no âmbito do estudo empírico, segundo a qual tornar-se um professor reflexivo crítico, em trabalho colaborativo, poderá provocar uma modificação positiva - no modo de encarar a fragmentação da atividade do professor, nas práticas, na satisfação com a vida profissional -, traçámos um primeiro instrumento, adequado à recolha de dados nesta fase exploratória, de acordo com a seguinte atuação:

- Procedeu-se à construção de um guião orientador da concepção do questionário misto;
- Elaborou-se o questionário misto e exploratório, contemplando uma amplitude de questões que alargariam o campo de investigação e permitiriam a recolha de dados de índole quantitativa;
- Aplicou-se a dez professores (não se tratando da amostra) um pré-teste do questionário exploratório em formato *Word* - enviado por *correio electrónico* - tendo-se procedido, após recepção dos dados e sugestões, a pequenos ajustes na elaboração de algumas questões, a fim de permitir a possibilidade de resposta a todos os participantes pela contemplação de variáveis antes não ponderadas;
- Aplicou-se o questionário exploratório - enviado por correio electrónico e através de plataformas colaborativas de professores - em formato de formulário do *Google Docs*, aguardando-se pelas respostas ao longo de um mês (entre 16/2/2011 e 17/3/2011). Não estamos na posse do número de professores até quem chegou o questionário, mas, desse universo indeterminado, sessenta e oito professores responderam ao mesmo, constituindo a amostra. As questões fechadas foram alvo de

análise quantitativa. As três questões de resposta aberta foram objeto de análise de conteúdo e alvo de apresentação de resultados no presente trabalho, tendo sido confrontadas com os dados quantitativos obtidos.

Este estudo preliminar permitiu que apontássemos algumas conclusões, representativas, ou não, da realidade. Consequentemente decorria a necessidade de maior aprofundamento. Por outro lado, a análise quantitativa e qualitativa dos dados⁵³ permitiu-nos inferir que um programa de formação, potenciador da reflexão crítica, poderia ser uma resposta adequada para a atenuação da atividade em dispersão dos professores e a melhoria da satisfação do professor na organização do seu trabalho.

1.3 Desenho da análise de conteúdo das respostas abertas

Neste estudo, inserido no quadro da investigação em educação, procedeu-se à análise das respostas abertas do questionário. Para analisar os dados aplicou-se a técnica de análise de conteúdo como procedimento que enriquece a tentativa exploratória (Tuckman, 1978), (Flores J. G., 1994), (Bogdan & Biklen, 1994), (Ghiglione & Matalon, 2005), (Bardin, 2009), criando-se um quadro de categorias de análise, permitindo analisar os significados.

A análise categorial, a que sujeitámos as mensagens das respostas abertas, permitiu-nos passar as mesmas “pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença [...] de itens de sentido” (Bardin, 2009, p. 39). Este método taxionómico levou-nos a inferir algum conhecimento que, em última análise, permitiu as interpretações que revelamos na subsecção 2.1 (capítulo III).

Por conseguinte, o questionário continha trinta perguntas, sendo as primeiras dezasseis relativas aos dados biográficos dos professores participantes. Estas foram introduzidas a fim de acautelar, em fase posterior, a possibilidade de estabelecer relações entre as opiniões dos nossos respondentes e algumas das características do seu perfil, tais como o sexo, a idade, a experiência ou o nível de ensino lecionado. As

⁵³ Uma vez que a primeira aproximação ao campo se efetuou na altura em estávamos a frequentar a disciplina de Análise de Conteúdo, em Metodologias de Investigação II, a análise de conteúdo realizada foi supervisionada pela Professora Doutora Isabel Chagas, sendo o resultado final o que aqui se expõe.

dezoito perguntas subsequentes pretendiam conhecer o que pensam os professores sobre a sua vida profissional. As nove questões finais relacionavam-se com o que pensam os professores sobre o seu trabalho na escola e na sala de aula, sendo que nos permitiriam compreender se os professores partilham ideias e materiais com os colegas, se sentem ter disponibilidade para experimentar inovações nas práticas, se têm tempo para discutir e trabalhar com os colegas sobre questões de ensino, ou se passam a maior parte do tempo de escola no contacto direto com os alunos em salas de aula. Todas as questões atrás mencionadas podiam ser respondidas através de uma escala Likert com as seguintes características: 1 Discordo totalmente; 2 Discordo; 3 Moderadamente de acordo; 4 Concordo; 5 Concordo completamente. Procurámos, em todos os casos, usar uma linguagem simples e clara que facilitasse uma compreensão não ambígua das questões formuladas, e perguntar, por vezes, as mesmas coisas de modos diversos a fim de despistar respostas por impulso. Através das três questões abertas, que foram alvo de análise de conteúdo, procurámos saber quais são os fatores com impacte positivo, com impacte negativo e os que mais contribuem para a dispersão da atividade docente. Estas perguntas abertas permitiram a expressão livre de opiniões sem qualquer limite introduzido pela formulação de uma escolha múltipla com sugestões condicionantes da resposta. Nestes três casos, a análise de conteúdo que realizámos partiu de uma primeira “leitura flutuante” (Bardin, 2009, p. 64), da qual emergiram intuições que nos conduziram à criação de categorias de análise. A unidade de texto que decidimos codificar consistiu em frases e palavras.

Por fim, acabámos por formular hipóteses que impulsionaram o trabalho desenvolvido no âmbito da investigação empírica de fundo.

Não houve, de modo algum, a presunção de captar a realidade total do sentir dos professores, até porque a nossa amostra apenas recaiu sobre sessenta e oito professores de regiões distintas do país, do norte ao sul. Porém, ainda que bem nos recordem múltiplos autores quanto à circunstância de a realidade não se poder apreender com rigor - por maiores que sejam as amostras utilizadas -, estas apontaram algumas possibilidades que podiam ser um princípio a explorar. Sabíamos, portanto, que lidávamos apenas com probabilidades e que poderíamos não captar a realidade total e o sentir dos professores. Com efeito, procurámos apenas apreender as opiniões que cada um dos docentes detinha sobre a dispersão da atividade docente, permitindo-nos inferir os fatores emergentes como uma resposta para lidar com essa realidade.

Assim sendo, uma vez aplicado o questionário exploratório, concentrámo-nos nas respostas às questões abertas. As primeiras intuições decorrentes da leitura dos enunciados surgiram. Inicialmente criámos categorias inspiradas na leitura primária das respostas. Após renovadas leituras para maior aprofundamento, estas apontaram-nos a possibilidade de gerar as mesmas categorias e subcategorias, à luz das quais seria feita a análise de conteúdo para as respostas às três perguntas, relativamente aos fatores que, no trabalho do professor, têm impacto positivo (ilustração 4), impacto negativo (ilustração 5) e apresentam maior contributo para a dispersão (ilustração 6). A inexistência de unidades de contexto/registo para algumas subcategorias poderia ser um dado importante. A título exemplificativo, verificámos este caso quanto à determinação dos fatores com impacto positivo na atividade profissional docente (ilustração 4), não tendo obtido qualquer unidade de registo relativamente à subcategoria intitulada ‘avaliação de desempenho’. Esta circunstância levou-nos a inferir que o sistema de avaliação de desempenho dos professores não introduziu bem-estar ao não ser apontado como um fator benéfico.

Apresentam-se, de seguida as categorias, subcategorias, a explicitação destas (no sentido da sua clarificação) e as unidades de contexto/registo (a título de exemplo), mais significativamente assinaladas para as perguntas de resposta aberta formuladas. Importa, no entanto, referir que esta análise não esgota os enunciados, tratando-se apenas de uma recolha quanto ao mais relacionado com a nossa área de estudo. Por outro lado, os dados quantitativos obtidos nas respostas fechadas foram também levados em consideração numa articulação que se revelou clarificadora de sentidos.

2. Resultados do estudo exploratório

2.1 Resultados dos dados das respostas às questões abertas

Pergunta aberta colocada aos participantes:

35 - Quais são os principais fatores que, nos últimos três anos, têm tido impacto positivo no trabalho enquanto professor?

Fatores com impacto positivo no trabalho do professor:

Dimensões	Categorias	Subcategorias	Explicitação das subcategorias	Unidades de contexto/registo	Fi (Nº de ocorrências)	Moda
Fatores que tiveram impacte positivo nos últimos 3 anos no trabalho dos professores	Políticas educativas	Direitos	Medidas / Desrespeito do Ministério da Educação e do governo em relação aos professores	“O desaparecimento da anterior equipa do Ministério da Educação”	1	
		Novo estatuto da carreira	Alterações na carreira	.....	.....
		Legislação	Mudanças de legislação	.....	.....
		Avaliação de desempenho	O sistema de avaliação de desempenho dos professores	.....	.....
		Burocracia	Trabalho administrativo	.....	.....
	Desenvolvimento profissional contínuo	Formação profissional	Realização de ações de formação	“Algumas formações que efetuei”; “A formação contínua oferecida pelos centros de formação que pude frequentar”	11	
			Realização de Formação Académica	“Frequência de Mestrado, numa perspetiva de atualização e melhoria das práticas”	5	
	Escola	Serviço distribuído	Desempenho de cargos/funções/ coordenações /tarefas	“O facto de lecionar disciplinas nas quais adquiri formação”; “Coordenar um projeto de leitura”	16	x
			Cumprimento de horas ao serviço	.....	.....
			Falta de tempo	.....	.....
			Trabalho em reuniões	.....	.....
			Reconhecimento pelo trabalho realizado	“O reconhecimento do meu profissionalismo por parte da Direção, colegas e família”	5	
		Condições de trabalho	O novo estatuto dos alunos	.....	.....
			O trabalho de equipa, colaborativo e em rede com outros professores	“Trabalho com os meus pares em trabalho de co docência”; “Partilha de experiências entre colegas	15	
			O agrupamento de escolas / Articulação interna	.....	.....
			Motivação/ condição emocional / stress	“A minha personalidade e gostar do que faço”	11	
			Disciplina /		10	

			Motivação por parte dos alunos / Relacionamento com alunos	“Trabalhar com jovens motivados para a escola”		
			Alunos por turma	“Ter turmas pequenas”	1	
			Exigência para com os professores	.....	.....
			Novo enquadramento familiar dos alunos	.....	.....
			Trabalho com as TIC	“Ter aprendido a trabalhar com quadros interativos e poder utilizar a internet na sala de aula”; “Apetrechamento de equipamentos nas salas de aula para a utilização das novas tecnologias”	7	
				Não responde / Não encontra	3	

Ilustração 4 - Fatores com impacto positivo no trabalho do professor

Pergunta aberta colocada aos participantes:

36 - *Quais são aqueles que têm tido maior impacto negativo?*

Fatores com impacto negativo no trabalho do professor:

Dimensões	Categorias	Subcategorias	Explicitação das subcategorias	Unidades de contexto/registo	Fi (Nº de ocorrências)	Moda
Fatores que tiveram impacto negativo nos últimos 3 anos no trabalho dos professores	Políticas educativas	Direitos	Medidas / Desrespeito do Ministério da Educação e do governo em relação aos professores	“Desprezo pela profissão docente manifestado pelas cúpulas governativas e ministeriais e, daí, generalizado pela sociedade”	6	
		Novo estatuto da carreira	Alterações na carreira	“Desvalorização social da profissão”	8	
		Legislação	Mudanças de legislação	“Voragem kafkiana de mudanças avulsas e desarticuladas”	11	
		Avaliação de desempenho	O sistema de avaliação de desempenho dos professores	“Modelo de avaliação de professores perverso”	18	
		Burocracia	Trabalho administrativo	“Passo todo o dia a resolver situações que não têm carácter didático pedagógico” “Elevada	27	x

DESENHO DO ESTUDO EM DUAS FASES

				burocratização e desvalorização de projetos e atividades pedagógicas não letivas”		
	Desenvolvimento profissional contínuo	Formação profissional	Realização de ações de formação	“Falta de formação”	2	
			Realização de Formação Académica	.....	.....
	Escola	Serviço distribuído	Desempenho de cargos/funções/ coordenações /tarefas	“Diversidade de solicitações na componente não letiva”, “ A diversidade de tarefas e a dispersão temporal e mental em que acabo por me ver, forçosamente, envolvida”	11	
			Cumprimento de horas ao serviço	“Excesso de horas dedicadas à minha profissão”	6	
			Falta de tempo	“Nº de horas na escola, falta de tempo para preparação de aulas”; “Diminuição do tempo para discutir assuntos relacionados com a «disciplina curricular»”	9	
			Trabalho em reuniões	“O número elevado de reuniões”	4	
			Reconhecimento pelo trabalho realizado	.....	.....
			O novo estatuto dos alunos	“Estatuto do aluno desresponsabilizador dos alunos e ineficaz”	2	
		Condições de trabalho	O trabalho de equipa, colaborativo e em rede com outros professores	“A clara diminuição/extinção da prática espontânea, de partilha de ideias e materiais pedagógicos, entre colegas e docentes”	3	
			O agrupamento de escolas/ Articulação interna	“A alteração da estrutura do agrupamento onde trabalho, que passou a incluir a escola secundária, ou seja, mais 600 alunos”	2	
			Motivação/ condição emocional / stress	“Falta de valorização profissional que me impediu de progredir na carreira”, “Desgaste	6	

				emocional”; “Desmotivação devido ao estado da educação hoje”		
			Disciplina / Motivação por parte dos alunos / Relacionamento com alunos	“Indisciplina dos alunos”	5	
			Alunos por turma	“Muitos alunos por turma”	3	
			Exigência para com os professores	“Exigência pelos órgãos superiores em aumentar as taxas de sucesso”	3	
			Novo enquadramento familiar dos alunos	“A desresponsabilização dos EEs/famílias”	1	
			Trabalho com as TIC	“Escolas que, apesar de pretensamente equipadas com as novas tecnologias, estas não são devidamente aproveitadas e utilizadas”	1	
						Não responde / Não encontra

Ilustração 5 - Fatores com impacto negativo no trabalho do professor

Pergunta aberta colocada aos participantes:

37 - *Quais os fatores que mais contribuem para a dispersão da atividade docente?*

Fatores que mais contribuem para a dispersão:

Dimensões	Categorias	Subcategorias	Explicitação das subcategorias	Unidades de contexto/registo	Fi (Nº de ocorrências)	Moda
Fatores que mais	Políticas educativas	Direitos	Medidas / Desrespeito do Ministério da Educação e do governo em relação aos professores	“Perda de vários direitos adquiridos legalmente”	4	
		Novo estatuto da carreira	Alterações na carreira	“Desvalorização da carreira docente”	7	
		Legislação	Mudanças de legislação	“Rumo incerto nas decisões e práticas educativas”, “Constantes alterações na legislação”	6	
		Avaliação de desempenho	O sistema de avaliação de desempenho dos professores	“Avaliação de desempenho e a obsessão da recolha de evidências”	10	

DESENHO DO ESTUDO EM DUAS FASES

contribuem para a dispersão da atividade docente		Burocracia	Trabalho administrativo	“Aumento da burocratização do sistema” “Falta um rumo para o país e consequentemente para as políticas educativas”, “Trabalho burocrático de organização de documentos, passar recibos, atas de tudo”;	34	x
	Desenvolvimento profissional contínuo	Formação profissional	Realização de ações de formação	“Trabalhos de formação profissional e regime pós laboral que envolvem trabalho autónomo por longas e várias horas”	1	
			Realização de Formação Académica	.....	.....
	Escola	Serviço distribuído	Desempenho de cargos/funções/coordenações/tarefas	“ Coordenar inúmeros projetos em simultâneo”; “Diferentes funções, atividades”, “Dispersão de tarefas”	20	
			Cumprimento de horas ao serviço	“Demasiado trabalho que exige que se prolongue pelo horário que deveria ser dedicado à família”	10	
			Falta de tempo	.....	3	
			Trabalho em reuniões	“Existência de muitas reuniões e de outras atividades”	6	
			Reconhecimento pelo trabalho realizado	.....	.....
			O novo estatuto dos alunos	.....	.....
		Condições de trabalho	O trabalho de equipa, colaborativo e em rede com outros professores	“ Falta de trabalho em equipa”	1	
			O agrupamento de escolas / Articulação interna	“Insuficiente articulação dentro da escola”	2	
			Motivação/ condição emocional / stress	“Desmotivação”	1	
			Disciplina / Motivação por parte dos alunos / Relacionamento com alunos	“Problemas a nível dos alunos do fórum familiar”; “Ter que resolver problemas sociais, económicos e de violência relacionados com os alunos”	2	

			Alunos por turma	.....	.....
			Exigência para com os professores	“Poucas condições logísticas face às exigências”	7	
			Novo enquadramento familiar dos alunos	“Problemas a nível de alunos do fórum familiar”	2	
			Trabalho com as TIC	.....	.....
				Não responde / Não encontra	.....

Ilustração 6 - Fatores que mais contribuem para a dispersão

Constata-se que a análise de conteúdo direta que realizámos, a qual incidiu sobre as características objetivas das mensagens e decorreu, portanto, da frequência de presença de determinadas frases e palavras dos participantes, parece devolver uma hipótese de resposta ao **problema** que orientou o nosso trabalho exploratório:

Que fatores mais interferem no bem-estar no domínio profissional?

Não seria possível termos como desígnio produzir mudanças na escola, enquanto organização, nem nas políticas educativas, no que respeita ao estatuto da carreira, à legislação, à avaliação de desempenho ou à burocracia que inunda as funções do professor. Por conseguinte, o nosso propósito de intervir no modo de organização do trabalho dos docentes, por via de um programa de formação, pareceu-nos ir ao encontro dos principais fatores considerados como de maior impacto positivo no seu trabalho nos últimos três anos já que, um número assinalável, dos que responderam ao questionário, escolheram a realização de ações de formação, assim como o trabalho de equipa, colaborativo e em rede com outros professores, como os fatores com impacto positivo na sua profissão. O trabalho com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) foi também destacado pelos respondentes ⁵⁴.

A mesma asserção pôde ser confirmada na triangulação com o gráfico que se segue, gerado a partir do resultado de uma pergunta fechada, permitindo a resposta através de uma escala Likert ⁵⁵. O gráfico apresenta um total de quarenta e três respostas que concordam (33% dos participantes), ou concordam completamente (31%) que a sua vida

⁵⁴ Cf. ilustração 4. As TIC também surgem no estudo de Flores, Day & Viana (2007, p. 32) como um dos fatores que traz benefícios e satisfação à atividade desenvolvida pelos professores. O projeto de investigação realizado em 2004, entre as universidades do Minho e de Nottingham (Reino Unido), por nós abordado na fundamentação teórica, debruçou-se sobre o profissionalismo dos professores.

⁵⁵ Relembramos que a escala apresentava a seguinte configuração: 1 Discordo totalmente / 2 Discordo / 3 Moderadamente de acordo / 4 Concordo / 5 Concordo completamente.

profissional seria mais eficaz se recebessem formação. A circunstância de 25% dos participantes terem respondido que concordam moderadamente, também foi assinalável, porém, talvez devesse considerar-se como a consciência de que existem fatores externos e políticos que, a serem modificados prioritariamente, causariam um efeito mais imediato na eficácia da sua vida profissional ⁵⁶.

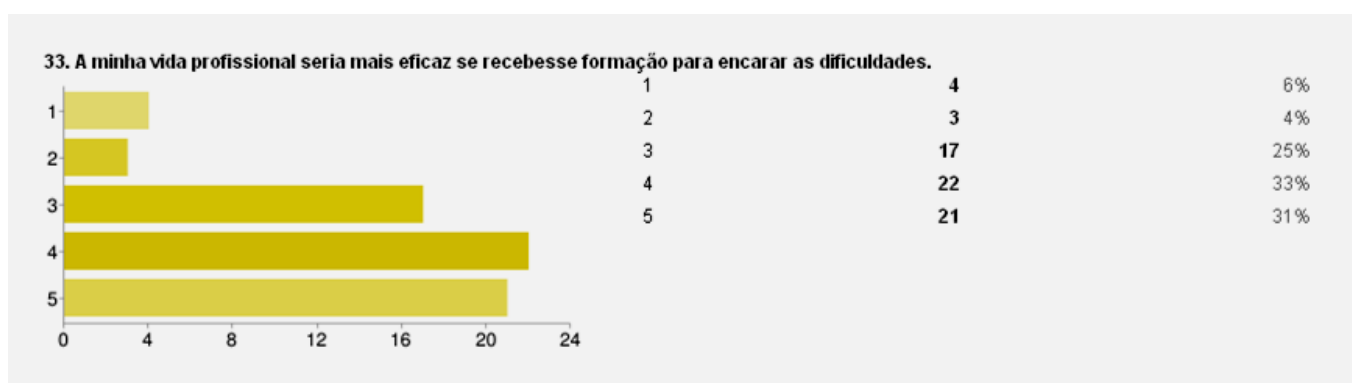


Ilustração 7 - Ligação entre a eficácia do trabalho docente e a formação docente

Retornemos agora aos objetivos a que obedeceu a análise de conteúdo realizada:

- **Determinar o que os professores consideravam ser a dispersão** a fim de aferir se os fatores, apontados como dispersivos, correspondiam àquilo que provoca impacto negativo na sua atividade profissional;
- **Identificar os fatores positivos e, por oposição, os negativos, com maior impacto no trabalho dos professores** a fim de determinar as estratégias que poderiam vir a ser fundamentais na atenuação da dispersão da atividade profissional, bem como aquelas que não deveriam ser consideradas.

No que concerne ao primeiro objetivo, o aumento de burocracia que implica rotinas descaracterizadoras da prática docente surgiu com o maior número de unidades de contexto/registo, logo seguido do serviço distribuído no que respeita ao desempenho de cargos, funções, coordenações e tarefas, numa fragmentação que os inquiridos revelaram não ter escolhido realizar. Este dado surgiu como particularmente

⁵⁶ Esse dado é verificável no número de respostas constantes na ilustração 5, onde se observa que a avaliação de desempenho e a legislação (no seu conjunto, as políticas educativas) são alguns dos fatores que maior impacto negativo tiveram nos últimos três anos do trabalho do professor.

interessante se verificarmos que a mesma subcategoria, no que refere aos fatores com impacto positivo, foi a que obteve mais unidades de registo. Deduzimos, por conseguinte, que os professores gostam de exercer cargos, funções, realizar tarefas e atividades que escolheram, desde que expurgadas de burocracia. Estes resultados confirmam os que foram alcançados no estudo de Flores & Viana (2007), relativamente aos professores portugueses ⁵⁷.

Observámos ainda que, dos fatores que mais contribuem para a dispersão, apenas um participante escolheu referir o desenvolvimento profissional contínuo (quanto à realização de ações de formação) como um dos aspetos que contribuem para a dispersão da sua atividade, no entanto, atente-se na unidade de contexto: “Trabalhos de formação profissional em regime pós laboral que envolvem trabalho autónomo por longas horas” ⁵⁸. Portanto, o que devia considerar-se negativo teria de ser a circunstância de a formação contínua implicar a sua frequência em horário pós-laboral e, consequentemente, também o trabalho autónomo solicitado, realizado em horário posterior ao tempo letivo, acarretando uma sobrecarga.

Quanto ao segundo objetivo que orientou a análise de conteúdo das respostas abertas, constatámos que a burocracia, logo seguida da avaliação de desempenho e do serviço distribuído, no que respeita ao desempenho de cargos, funções, coordenações e tarefas, surgiu com o maior número de unidades de contexto relativamente aos fatores com impacto negativo na vida profissional dos docentes. Estes dados são importantes, pois confirmaram como os professores criticam a valorização do trabalho administrativo em detrimento do papel pedagógico, com a consequente falta de tempo para preparação de aulas e assuntos relacionados com a sua disciplina curricular e trabalho em equipa. É possível identificar na ilustração 4, quanto aos fatores que têm tido impacto positivo para os professores, que as mesmas categorias não apresentam unidades de registo, a não ser no desempenho de cargos e funções. Contudo, pudemos inferir aqui o gosto que os docentes revelam por desenvolver atividades relacionadas com os seus alunos: “O facto de lecionar disciplinas nas quais adquirir formação”.

⁵⁷ Os dados obtidos com o projeto de Flores & Viana (2007) demonstram que os professores encaram a sua profissão como acentuadamente extenuante e por vezes desmotivante, muito devido à carga burocrática.

⁵⁸ Cf. ilustração 6.

Fomos levadas a concluir que a motivação para ensinar se mantém, embora haja uma maior prestação de contas, falta de reconhecimento e maior exigência para com a atividade do professor. O trabalho com os pares, ainda que contribua para um maior número de horas ao serviço da escola, é apontado como positivo e, por oposição, é apenas mencionado por um inquirido como contribuindo para a dispersão, porém, no sentido de que é insuficiente: “Falta de trabalho em equipa”⁵⁹.

2.2 Resultados dos dados das respostas às questões fechadas

As respostas às questões fechadas do questionário exploratório permitiram a recolha de dados quantitativos relativamente ao que pensavam os professores participantes, sobre a sua vida profissional (questões 1 a 18) e sobre o trabalho na sala de aula e na escola (questões 22 a 30, num total de 9 questões).

Apresentamos esses dados, na ilustração que se segue, tendo constituído um quadro, onde a percentagem do número de respostas, agrupadas sob a classificação da escala Likert relativamente a cada questão, possibilita um conjunto de inferências relevantes para o nosso estudo.

As questões omissas na ilustração 8 (19 a 21, num total de 3 questões) correspondem às perguntas abertas, de cujos resultados demos conta na subsecção 2.1 (Resultados dos dados das respostas às questões abertas) na presente secção 2.

⁵⁹ Cf. ilustração 6.

				1 Discordo totalmente	2 Discordo	3 Moderadamente de acordo	4 Concordo	5 Concordo completamente
Questões fechadas do questionário exploratório				1	2	3	4	5
Questões sobre a vida profissional dos participantes	Escala de Likert:							
	1. Neste momento sinto-me satisfeito com a minha vida profissional.			4%	28%	47%	16%	5%
	2. Estou motivado.			10%	25%	40%	21%	4%
	3. Desempenho as funções para as quais me preparei academicamente.			1%	15%	32%	30%	22%
	4. Desempenho funções burocráticas para as quais não recebi preparação.			9%	18%	17%	24%	32%
	5. O meu volume de trabalho é demasiado elevado.			0%	4%	12%	29%	55%
	6. A minha rotina de trabalho na escola é muito diversificada.			1%	10%	22%	26%	41%
	7. É frequente surgirem tarefas inesperadas que tenho de atender.			0%	3%	13%	35%	49%
	8. Sinto-me eficaz a dar resposta a todas as solicitações e obrigações da escola.			3%	12%	46%	29%	10%
	9. Trabalho normalmente para além do mínimo exigido.			3%	1%	1%	21%	74%
	10. Considero o meu trabalho mais burocrático nos últimos três anos.			0%	3%	12%	16%	69%
	11. São as funções burocráticas que mais ocupam o meu tempo como professor.			1%	6%	25%	31%	37%
	12. São as funções didáticas e pedagógicas que mais ocupam o meu tempo como professor.			9%	36%	25%	26%	4%
	13. As tarefas burocráticas perturbam a minha vida profissional.			0%	6%	13%	34%	47%
	14. Tenho uma actividade profissional muito fragmentada.			0%	4%	25%	37%	34%
	15. A minha actividade profissional não é fragmentada pois dedico-me só à minha especialidade.			41%	34%	16%	7%	1%
	16. Tenho estratégias de defesa para atenuar os aspectos negativos da minha actividade profissional.			6%	13%	43%	29%	9%
	17. Já recebi formação que me ajudou a encarar as dificuldades da minha actividade profissional.			31%	22%	25%	16%	6%
	18. A minha vida profissional seria mais eficaz se recebesse formação para encarar as dificuldades.			6%	6%	25%	32%	31%
Questões sobre o trabalho na sala de aula e na escola	22. Tenho conseguido diversificar as minhas estratégias de ensino para atender às diferenças dos alunos.			0%	15%	35%	43%	7%
	23. Posso formação adequada para dar um bom contributo no trabalho colaborativo com os colegas.			3%	2%	19%	51%	25%
	24. Partilho ideias e materiais pedagógicos, de modo espontâneo, com o meu Grupo.			0%	3%	9%	32%	56%
	25. Tenho tempo para discutir e trabalhar com os colegas questões de aprendizagem e ensino.			6%	46%	32%	12%	4%
	26. Tenho muita disponibilidade para experimentar inovações nas minhas práticas e na sala de aula.			21%	21%	26%	21%	11%
	27. Pratico a diferenciação pedagógica.			0%	10%	43%	34%	13%
	28. Não pratico a diferenciação pedagógica porque fragmenta, negativamente, as tarefas na sala de aula.			49%	24%	19%	7%	1%
	29. A maior percentagem de tempo na escola é passada na sala de aula.			28%	25%	25%	13%	9%
	30. Sinto-me satisfeito com as minhas capacidades para gerir as dificuldades que encontro na escola.			9%	7%	46%	32%	6%

Ilustração 8 - Matriz de análise: Dados quantitativos do questionário exploratório

A análise que se segue levou em consideração duas posições dicotómicas assumidas pela amostra. A posição daqueles que concordam com as afirmações (3, 4 e 5 da escala Likert) e daqueles que discordam (1 e 2 da escala), de modo que a soma dos resultados, relativamente a cada posição, é por nós evidenciada. As posições maioritárias, mais extremadas (1 e 5 da escala), resultam como dados a salientar e, por isso, são de seguida, igualmente, destacadas. As nossas observações recaem, portanto, sobre a maioria, por oposição com a minoria.

A ilustração 8 desvendou um grupo de respondentes muito tendencialmente satisfeitos com a vida profissional e motivados, ainda que os 32% e 35%, respetivamente, de discordantes, sejam um número relevante. Mencionaram desempenhar funções para as quais se prepararam academicamente e cumprir outras funções burocráticas sem sentirem ter recebido preparação especializada para as

executar. A maior parte dos sujeitos indicou ter um volume de trabalho demasiado elevado e uma rotina muito diversificada na escola. Consideraram ter de atender a tarefas inesperadas, de modo frequente, contudo, sentiam-se eficazes a dar resposta a todas as solicitações e obrigações, já que, apenas 15% dos respondentes discordam deste facto. Um número muito expressivo dos sujeitos (74%) concordou, completamente, trabalhar para além do exigido, sendo que 69% teve a mesma posição, quanto a considerar o seu trabalho mais burocrático nos últimos três anos. As funções burocráticas foram apontadas como as que mais ocupam o seu tempo, constatando-se que, apenas 7% discordaram. Este número altera-se quando a questão incide sobre a possibilidade de as funções didáticas e pedagógicas serem as que mais ocupam o tempo como professores. 45% dos respondentes discordou que assim fosse. As tarefas burocráticas perturbam a vida profissional, na opinião da maioria, e a atividade profissional é vista como muito fragmentada (somente 4% discordaram). Questionados sobre a hipótese de a sua atividade profissional não ser fragmentada por se dedicarem exclusivamente à especialidade disciplinar, 75% discordou, levando-nos a confirmar como os docentes sentem viver as funções e responsabilidades em dispersão. Pretendíamos, também, saber se têm estratégias de defesa para atenuar os aspectos negativos da atividade profissional. A maioria das respostas concentrou-se na centralidade da escala Likert, entre a discordância e a concordância, com, apenas, 9% que concordaram plenamente. Por outro lado, 53% indicaram não ter recebido formação que ajudou a encarar as dificuldades da atividade profissional, por oposição a 47% dos sujeitos, que distribuem as suas respostas por toda a escala da concordância (apenas 6% concordaram completamente). Um dado relevante para a nossa investigação residiu na questão seguinte. Apenas 12% da amostra referiu discordar que a sua vida profissional seria mais eficaz se recebesse formação para encarar as dificuldades.

Quanto às questões mais relacionadas com o trabalho na sala de aula e na escola, os dados revelam uma disseminação de opiniões, notória pelos registos em toda a escala Likert. Com as perguntas finais do questionário exploratório (22 a 30), visávamos conhecer aspectos da atividade dos professores, na sala de aula e junto dos colegas, insinuatoras da persecução de outros caminhos no âmbito investigativo. Nesta fase de pré-estudo, algumas decisões estavam ainda por tomar, portanto, algumas hipóteses mantinham-se em aberto. Tínhamos como objetivo, igualmente, saber se os professores sentem conseguir dar resposta às dificuldades profissionais. Nesta medida,

relativamente à questão se a amostra tem conseguido diversificar as estratégias de ensino para atender às diferenças dos alunos, a maioria concorda. A maior parte dos sujeitos afirma, também, possuir formação adequada para dar um bom contributo no trabalho colaborativo com colegas e partilhar ideias e materiais pedagógicos de modo espontâneo, com o grupo disciplinar. As opiniões dividem-se, porém, quanto a terem tempo para discutir e trabalhar com os colegas sobre questões de aprendizagem e ensino (52% discorda, 48% concorda), bem como, quanto a existir disponibilidade para experimentar inovações nas suas práticas na sala de aula (42% discorda e os restantes concordam). Um grande número refere praticar a diferenciação pedagógica e a maioria discorda (73%) que esta fragmente negativamente as tarefas na sala de aula. Apenas 9% dos sujeitos aponta concordar, completamente, passar a maior percentagem de tempo na escola, dentro da sala de aula, já que 53% discorda. Os professores respondentes deste questionário exploratório sentem-se satisfeitos com as suas capacidades para gerir as dificuldades que encontram na escola (84%), confirmando, deste modo, existir contentamento com o desempenho profissional, apesar das adversidades da atividade rotineira muito burocratizada e diversificada. Surge como assinalável, todavia, o facto de apenas 6% dos respondentes manifestar total satisfação com a sua capacidade de gestão de problemas.

Dos dados atrás apresentados, na ilustração 8, concluímos, essencialmente, que os professores desenvolvem a sua vida profissional sob um volume de trabalho muito acentuado, caracterizado pela dispersão, tarefas inesperadas e solicitações. Emerge como relevante para o nosso estudo, a percepção de como os docentes, desta amostra, consideram pertinente receber formação para atenuar as dificuldades e aumentar a sua eficácia profissional. O trabalho, muito para além do mínimo exigido é assinalado como habitual na vida dos docentes, contudo, a elevada motivação é um sintoma muito positivo. Se correlacionarmos este dado com a biografia dos participantes, compreendemos que a circunstância de serem profissionalmente experientes, de a maioria se encontrar a poucos quilómetros da escola e de desenvolver as suas responsabilidades, na área para a qual recebeu formação, pode estar na génese da satisfação. Esta denota o gosto sentido pela profissão, subsistindo uma predisposição para melhorar e agir sobre o desenvolvimento da praxis. Importa ainda referir como a informação obtida nos dados quantitativos sustenta e é simultaneamente sustentada pela alcançada nos dados qualitativos, anteriormente apresentados na subsecção 2.1 da

presente secção 2. A burocracia, por exemplo, é igualmente destacada como um fator negativo, sendo perturbadora da atividade docente.

Todos os itens do questionário exploratório confirmaram o esperado, embora tivéssemos uma expectativa menor quanto à predisposição, demonstrada pelos sujeitos, para a formação contínua, daí ter-se tornado um dado motivante, na qualidade de investigadora. A adequação das questões, colocadas no questionário exploratório, asseverou a sua pertinência para constarem no pré-questionário, a aplicar no estudo empírico, uma vez selecionadas tendo em conta o focus da investigação, do qual daremos conta na parte B do presente capítulo III. Em suma, os resultados fundamentaram, consequentemente, o estudo a prosseguir.

Sumário

Em síntese, na parte A do presente capítulo apresentámos as opções metodológicas do estudo exploratório que constituiu a 1ª fase e o primeiro momento de imersão no campo de estudo. A partir da análise dos dados quantitativos e qualitativos obtidos, as nossas conclusões, ainda preliminares, foram emergindo em estreita simbiose com a literatura, tornando mais preciso o caminho que iríamos traçar para a 2ª fase .

Tendo focalizado, inicialmente, a mostra dos dados nas respostas abertas, pela riqueza da matéria obtida na análise do seu conteúdo, os dados quantitativos proporcionaram, contudo, o enquadramento essencial à interpretação apresentada. O pré-questionário, aplicado na 2ª fase da investigação empírica, na primeira sessão e antes da intervenção formativa, retomará muitas das questões do questionário exploratório, evidenciando aquelas que efetivamente contribuem para a resposta ao nosso problema. O mesmo sucederá relativamente ao pós-questionário, solicitado no final do processo formativo dos participantes.

Todos os resultados alcançados na investigação exploratória vieram confirmar a nossa convicção quanto à relevância da investigação, cujo desenho se apresenta seguidamente.

B - DESENHO DO ESTUDO EMPÍRICO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

1. Opções metodológicas do trabalho no âmbito da formação

A metodologia utilizada neste estudo enquadra-se nas abordagens interpretativas de investigação sobre a prática, de natureza interventiva, tratando-se de um estudo de caso, incorporado na investigação-ação, mais abrangente, que nos propusemos realizar.

A escolha pela investigação-ação decorreu do facto de esta metodologia apresentar como finalidade a mudança e o desenvolvimento profissional dos atores, num contexto social determinado, desígnio que também partilhávamos no presente estudo ao apostarmos numa estratégia de formação promotora do trabalho colaborativo e reflexão crítica como atenuadora dos efeitos negativos da fragmentação da atividade docente, capaz de promover o desenvolvimento da profissionalidade dos participantes. Uma vez que o estudo de caso oferece diversas possibilidades de observação, entendimento e melhoria da realidade profissional e social, justificava-se o seu recurso no nosso campo de investigação. Vejamos como se fundamentam estas opções.

O estudo de caso é apontado como constituindo um interessante modo de pesquisa para a prática docente, adequado na análise de problemas reais, contemporâneos, dando um possível contributo para a visão em profundidade de processos educacionais na sua complexidade contextual e, por conseguinte, para o desenvolvimento científico através da construção, alargamento ou desafio de teorias (Yin, 1994), (Stake, 1995). Ao poder ser conduzido para abranger um de três propósitos básicos, conforme aponta Yin (1994), nomeadamente, explorar, descrever ou explicar, o estudo de caso permitiu-nos adquirir conhecimento sobre o fenómeno da dispersão e explicar como o *caso* específico de um grupo de professores vive a vida profissional, afetada pela dispersão da sua atividade, num ambiente natural. Consiste, também, numa estratégia de investigação do tipo instrumental, já que, segundo Stake (1995) esclarece, o caso selecionado permite fornecer introspeção sobre um assunto particular, conduzindo o investigador ao

refinamento de uma teoria que lhe proporcionará conhecimento sobre algo, o qual não constitui exclusivamente o caso em si. O estudo de caso funciona, assim, como um instrumento para compreender outro fenómeno.

No âmbito da nossa investigação a opção pelo estudo de caso surgiu como particularmente adequada pela pretensão de que incidisse no contexto de uma escola concreta⁶⁰, em ambiente profissional natural caracterizado por elevada dispersão, de modo a conhecer em profundidade para alcançar o nosso objetivo geral de examinar, narrar, esclarecer, avaliar e/ou transformar a situação, proporcionando maior conhecimento sobre a mesma (Gomez, Flores, & Jiménez, 1996). Por outro lado, ao ir ao encontro das diretrizes da investigação-ação, o estudo de caso revestiu-se de importância na medida em que pretendíamos conhecer e avaliar a situação para posteriormente a modificar. Neste sentido, o estudo de caso, ao ser definido como uma metodologia de investigação empírica visando aprofundar e estudar um fenómeno contemporâneo dentro do contexto de vida real, particularmente quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são inteiramente evidentes (Yin, 2005), enquadrava-se nos nossos planos investigativos. Destacamos, ainda, a circunstância de esta metodologia implicar um conhecimento profundo da realidade investigada, o qual nos parece termos adquirido, com o recurso a diferentes métodos e técnicas que se enquadravam no paradigma de investigação qualitativa⁶¹.

Uma vez que a estratégia mais persuasiva, no sentido de conduzir a mudanças na ação profissional e na comunidade educativa, requer o envolvimento dos seus intervenientes, na dinâmica da ação-reflexão-ação, que caracteriza a investigação-ação, esta proporcionar-nos-ia o cumprimento dos objetivos que traçámos, em duas vertentes, a seguir clarificadas.

Por um lado, a nossa metodologia constituiu-se a partir da noção de que é fundamental propiciar técnicas e instrumentos de análise da realidade, bem como formas de recolha e análise de dados, que levassem os participantes à consciencialização dos processos educacionais, eventualmente causadores da armadilha da culpa, agravantes da fragmentação da atividade docente. A ação investigativa visou,

⁶⁰ A instituição escolar escolhida, o Instituto de Odiveiras, surge seguidamente caracterizada na subsecção 1.1, referente à caracterização dos participantes em formação e da escola.

⁶¹ Um esquema elucidativo do modo como se interpenetram a investigação-ação e o estudo de caso, no nosso modelo investigativo, pode ser consultado no capítulo IV, secção 4, onde apresentamos uma justificação para a metodologia de intervenção.

por conseguinte, numa vertente, proporcionar uma ação transformadora e promotora de estratégias e métodos para atenuar a dispersão, através da formação. A nossa intervenção configurou o que Kurt Lewin defendeu quanto à necessidade de instituir mudanças através de uma série de ciclos que incluem: planejar, colocar em prática ações, observar e cuidadosamente recolher informação sobre os efeitos das mesmas e, por fim, refletir e avaliá-las (Lewin, 1946). Revestiu-se, também, do intuito de procurar o aumento da qualidade da ação, conforme Elliot preconiza, ao referir que a investigação-ação, sendo uma forma de investigação qualitativa “*might be defined as the study of a social situation with a view to improving the quality of action within it*” (1991, p. 69).

No propósito de levar os participantes a envolverem-se nos seus próprios projetos de investigação-ação, a nossa metodologia enquadrou-se, noutra vertente, na definição de Kemmis & McTaggart do que é a investigação-ação: “*a form of collective self-reflective enquiry undertaken by participants in social situations in order to improve the rationality and justice of their own social or educational practices, as well as their understanding of these practices and the situation in which these practices are carried out*” (1988, p. 5). Ainda que não tenhamos a ingenuidade de crer que tudo mudaria após a nossa intervenção, ou após a ação investigativa dos formandos sobre as suas próprias experiências profissionais, pareceu-nos que poderíamos dar um contributo para transformar as práticas e alavancar mudanças futuras na realidade educacional do grupo de participantes envolvido no nosso estudo através do processo em investigação-ação, transformador e emancipatório, que interviesse na mudança de paradigmas. Afinal “*It is teachers who, in the end, will change the world of school by understanding it*” (Stenhouse, 1975, p. 208).

A metodologia de formação escolhida desencadeou o envolvimento dos professores em projetos de investigação-ação sobre problemas que os próprios identificaram na sua ação profissional, numa estratégia questionante e problematizadora, orientada pelos valores da reflexão.

Justifica-se, portanto, a opção pela investigação-ação na medida em que se focou a investigação *na* ação, e se recorreu a uma abordagem que privilegia a resolução de problemas. Os resultados desejados “*are not just solutions to the immediate problems but important learning from outcomes both intended and unintended*” (Coghlan & Brannick, 2010, p. 5). Consequentemente, tratando-se a investigação-ação de uma

forma de estudo com ênfase eminentemente prática, que permite ao professor escolher o seu foco de investigação - cujo papel principal é *“facilitate practitioners to study aspects of practice – whether it is in the context of introducing an innovative idea or in assessing and reflecting on the effectiveness of existing practice”* (Kosky, 2005, p. xii) – esta foi a metodologia eleita para operar no modelo de professor-investigador.

Enquanto investigadora, o papel assumido, nas duas vertentes da investigação-ação desenvolvida, configurou um modelo de participação *“based around the action researcher as a facilitator of a wider group, establishing relationships with a particular community and then supporting them through a process of change”* (Towsend, 2010, p. 134). Ainda que este modelo possa apresentar debilidades, acreditámos, porém, que pela via do desenvolvimento de capacidades investigativas, poderíamos dar um contributo para a promoção de professores mais reflexivos críticos e mais resistentes aos problemas que a fragmentação da sua atividade coloca.

1.1 Caracterização dos participantes em formação e da Escola

1.1.1 A amostra

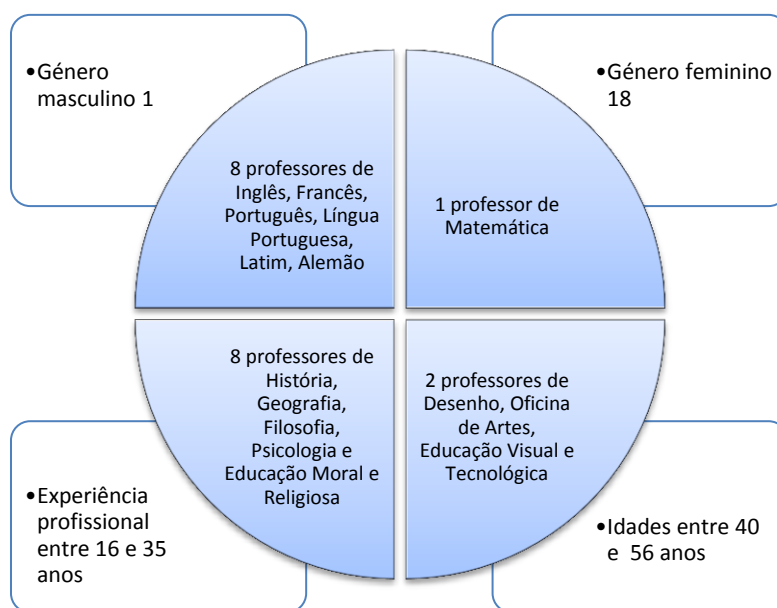
Na presente secção apresentaremos a descrição dos dezanove participantes do nosso estudo, formandos, na qualidade de docentes, na Oficina de formação realizada para dar resposta ao problema de investigação. Pertencem ao Instituto de Odivelas, Infante D. Afonso, uma escola militar feminina de ensino que segue os princípios gerais e organizativos definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo Português e onde as alunas frequentam os Cursos do Ensino Básico e Secundário do ensino regular. Os dados para a caracterização foram obtidos através do pré-questionário, por nós aplicado na primeira sessão de formação e das fichas de inscrição para a formação, entregues no Centro de Formação de Professores de Associação de Escolas (CENFORES).

No tipo de abordagem metodológica selecionada, concretamente o estudo de caso, uma amostragem criteriosa ou intencional é preferencial a uma aleatória e numerosa, prendendo-se com critérios que levem o investigador a apreender o máximo sobre o

fenómeno em estudo. Assim sendo, para a nossa intervenção no campo interessava-nos uma amostra o mais aproximadamente possível representativa da realidade, permitindo-nos inferir relativamente ao todo. A nossa escolha recaiu, por isso, numa escola onde a dispersão da atividade dos seus professores poderia ser constatável, do mesmo modo que em qualquer outro contexto escolar que tivesse sido escolhido. Os professores participantes, que se inscreveram na Oficina, no CENFORES, fizeram-no voluntariamente e alertados pela Direção do Instituto para a circunstância de irem participar de um estudo.

Todos os **participantes** são profissionais experientes, com uma ligação profissional à Escola, entre dois a trinta anos, por via de um vínculo efetivo ou de destacamento, tendo escolhido, em qualquer dos casos, trabalhar naquela Escola como primeira opção.

Nas próximas ilustrações expomos, esquematicamente, a caracterização dos dezanove participantes ⁶²:



⁶² Este grupo seria reduzido para catorze com a desistência de cinco participantes, concretizada na última sessão de formação. Os dados da caracterização, aqui apresentados, reportam-se aos dezanove.

DESENHO DO ESTUDO EM DUAS FASES

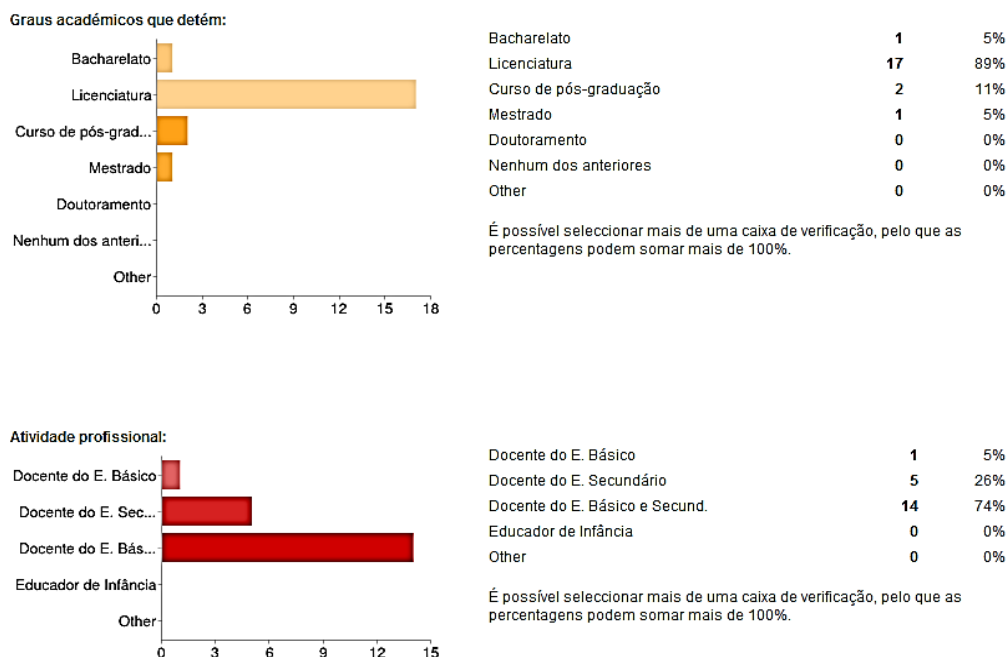
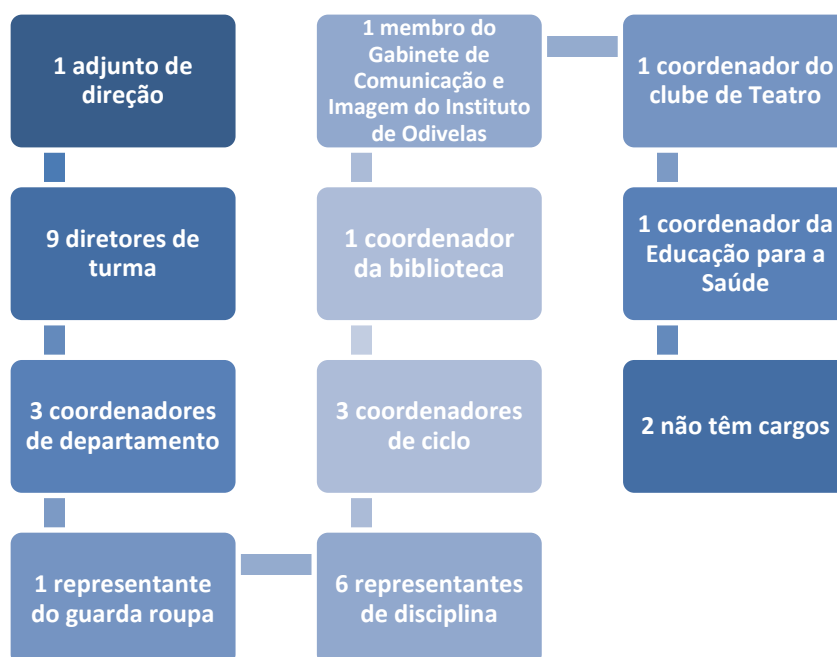
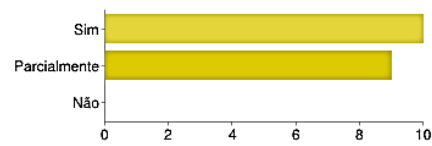


Ilustração 9 - Caracterização dos participantes 1

Os participantes referiram também desempenhar diversos cargos, para além das suas funções docentes, circunstância que é relevante no âmbito do nosso estudo por desvelar, parcialmente, a dispersão de responsabilidades e, consequentemente, da sua atividade, conforme se verifica seguidamente:



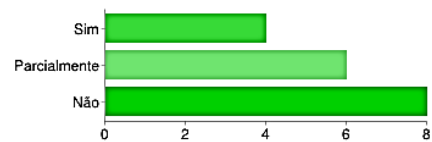
As funções que cumpre resultam de uma escolha própria:



Sim	10	53%
Parcialmente	9	47%
Não	0	0%

É possível seleccionar mais de uma caixa de verificação, pelo que as percentagens podem somar mais de 100%.

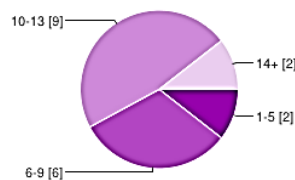
Os cargos que cumpre resultam de uma escolha própria:



Sim	4	22%
Parcialmente	6	33%
Não	8	44%

É possível seleccionar mais de uma caixa de verificação, pelo que as percentagens podem somar mais de 100%.

Nº de horas que estima trabalhar por dia para desenvolver a sua atividade profissional:



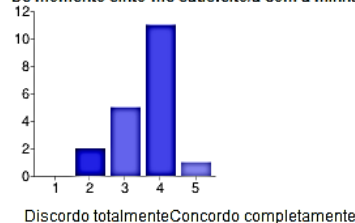
1-5	2	11%
6-9	6	32%
10-13	9	47%
14+	2	11%

Ilustração 10 - Caracterização dos participantes 2

Para esta caracterização dos participantes apresentamos, ainda, acima, os dados pertinentes relacionados com o número de horas que estimam trabalhar diariamente, representantes da sobrecarga dispersiva, na medida em que a maioria trabalha entre seis e treze horas, apresentando dois docentes uma estimativa superior a catorze horas. Os outros dois participantes, que apontaram apenas duas horas de trabalho, clarificaram oralmente a sua resposta indicando que interpretaram a pergunta relativamente às horas que se expandem para além do período letivo.

Considerámos, igualmente, relevante caracterizar os sujeitos deste estudo de caso quanto ao seu grau de satisfação e noção de eficácia no trabalho, sendo que obtivemos os dados a partir da aplicação do pré-questionário:

De momento sinto-me satisfeito/a com a minha vida profissional.



1 - Discordo totalmente	0	0%
2	2	11%
3	5	26%
4	11	58%
5 - Concordo completamente	1	5%

Discordo totalmente Concordo completamente

DESENHO DO ESTUDO EM DUAS FASES

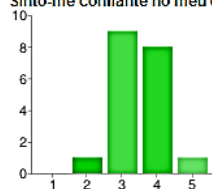
Sinto-me eficaz a dar resposta a todas as solicitações e obrigações da atividade profissional.



Discordo totalmenteConcordo completamente

1 - Discordo totalmente	0	0%
2	2	11%
3	8	42%
4	9	47%
5 - Concordo completamente	0	0%

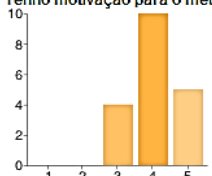
Sinto-me confiante no meu desempenho em todos os momentos da minha atividade.



Discordo totalmenteConcordo completamente

1 - Discordo totalmente	0	0%
2	1	5%
3	9	47%
4	8	42%
5 - Concordo completamente	1	5%

Tenho motivação para o meu trabalho.



Discordo totalmenteConcordo completamente

1 - Discordo totalmente	0	0%
2	0	0%
3	4	21%
4	10	53%
5 - Concordo completamente	5	26%

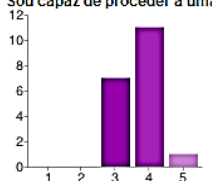
Sinto-me satisfeito/a com as minhas capacidades para gerir os problemas profissionais.



Discordo totalmenteConcordo completamente

1 - Discordo totalmente	1	5%
2	1	5%
3	5	26%
4	12	63%
5 - Concordo completamente	0	0%

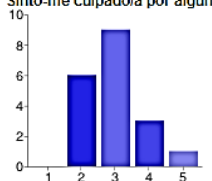
Sou capaz de proceder a uma reflexão crítica rotineira sobre o meu trabalho.



Discordo totalmenteConcordo completamente

1 - Discordo totalmente	0	0%
2	0	0%
3	7	37%
4	11	58%
5 - Concordo completamente	1	5%

Sinto-me culpado/a por alguns possíveis insucessos na minha atividade profissional.

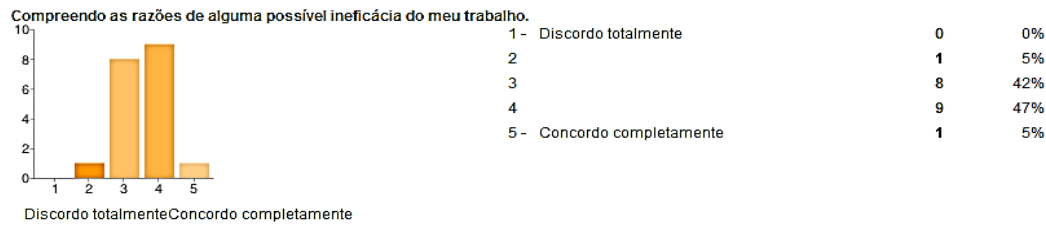


Discordo totalmenteConcordo completamente

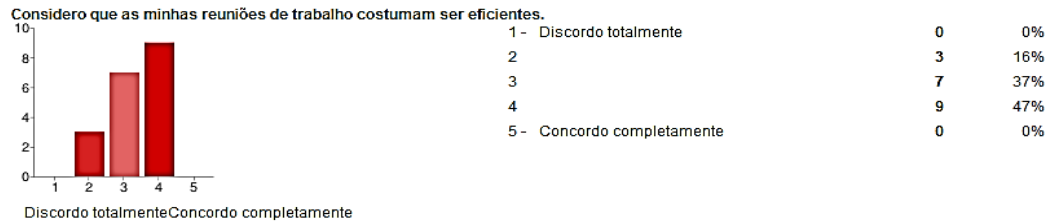
1 - Discordo totalmente	0	0%
2	6	32%
3	9	47%
4	3	16%
5 - Concordo completamente	1	5%

CAPÍTULO III

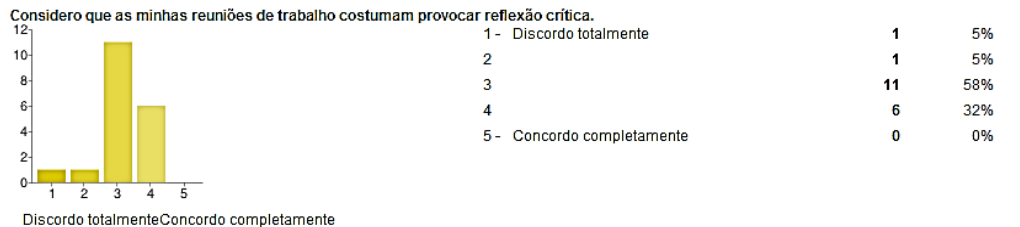
Compreendo as razões de alguma possível ineficácia do meu trabalho.



Considero que as minhas reuniões de trabalho costumam ser eficientes.



Considero que as minhas reuniões de trabalho costumam provocar reflexão crítica.



Considero que as minhas reuniões de trabalho costumam provocar trabalho colaborativo.

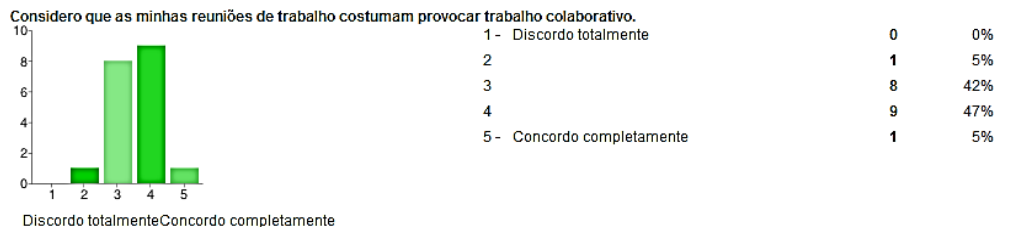


Ilustração 11 - Caracterização dos participantes 3

Estes dados decorreram da seleção de uma opção que, no entender dos sujeitos, melhor representava o seu grau de concordância com cada afirmação tendo em conta a seguinte escala Likert: 1 Discordo totalmente 2 Discordo 3 Moderadamente de acordo 4 Concordo 5 Concordo completamente.

Os resultados apresentam a amostra como sendo profissionais com um grau moderadamente bom de satisfação com a vida profissional. São docentes motivados para o trabalho (nenhum dos participantes se considerou desmotivado), com algumas reservas no que concerne à sua satisfação para gerir os problemas profissionais (10%

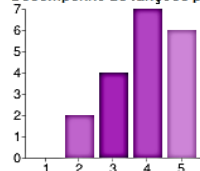
discordam sentir-se capazes dessa gestão e nenhum concordou completamente, portanto a maioria concorda moderadamente ou concorda). Sentem-se maioritariamente eficazes para dar resposta a todas as solicitações e obrigações profissionais (embora nenhum sujeito tenha considerado concordar completamente) e apresentam heterogeneidade quanto ao grau de confiança no seu desempenho em todos os momentos da sua atividade (5% concordam completamente, 5% discordam e a maioria concorda). Quando inquiridos quanto à sua capacidade de proceder a uma reflexão crítica rotineira sobre o seu trabalho, a maioria sente-se com um grau moderadamente bom de capacidade. Os dados indicam também alguma diversidade relativamente a sentirem-se culpados por alguns possíveis insucessos na sua atividade profissional (32% discorda, 47% estão moderadamente de acordo, 16% concorda e 5% concorda completamente). Os participantes consideram compreender moderadamente bem as razões de alguma ineficácia do seu trabalho (embora 5% discorde).

Por fim, os três últimos gráficos, atrás apresentados na ilustração, correspondem ao grau de eficiência das reuniões de trabalho em que participam, resultando este como um indicador do contexto de trabalho em que se inserem com os outros colegas. Neste campo os sujeitos concordam com a eficiência das suas reuniões, ainda que 16% discorde e nenhum concorde completamente. 10% considera, ainda, que as suas reuniões de trabalho não costumam provocar reflexão crítica, sendo que os restantes concordam. Relativamente às suas reuniões de trabalho habitualmente provocarem trabalho colaborativo, os participantes estão maioritariamente de acordo, ainda que 5% discorde.

Não poderíamos concluir esta caracterização dos sujeitos da amostra, sem apresentar os aspetos que representam a dispersão da sua atividade docente. Incluímos aqui as funções e os cargos que desempenham, a burocratização do trabalho, as rotinas e as tarefas a que precisam de atender, representativas de uma fragmentação de obrigações.

CAPÍTULO III

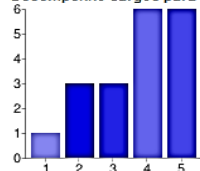
Desempenho as funções para as quais me preparei academicamente.



Discordo totalmente Concordo completamente

1 - Discordo totalmente	0	0%
2	2	11%
3	4	21%
4	7	37%
5 - Concordo completamente	6	32%

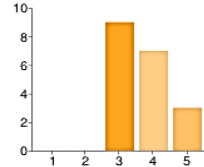
Desempenho cargos para os quais não recebi preparação.



Discordo totalmente Concordo completamente

1 - Discordo totalmente	1	5%
2	3	16%
3	3	16%
4	6	32%
5 - Concordo completamente	6	32%

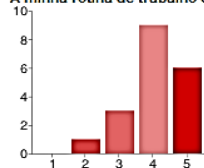
Considero o meu trabalho muito burocrático.



Discordo totalmente Concordo completamente

1 - Discordo totalmente	0	0%
2	0	0%
3	9	47%
4	7	37%
5 - Concordo completamente	3	16%

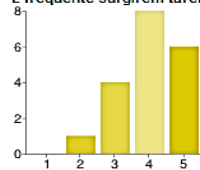
A minha rotina de trabalho é muito diversificada e dispersiva.



Discordo totalmente Concordo completamente

1 - Discordo totalmente	0	0%
2	1	5%
3	3	16%
4	9	47%
5 - Concordo completamente	6	32%

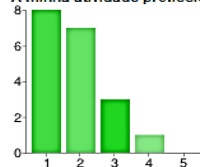
É frequente surgirem tarefas inesperadas que tenho de atender.



Discordo totalmente Concordo completamente

1 - Discordo totalmente	0	0%
2	1	5%
3	4	21%
4	8	42%
5 - Concordo completamente	6	32%

A minha atividade profissional não é fragmentada pois dedico-me só a funções diretamente ligadas ao exercício de ensino dos meus alunos.



Discordo totalmente Concordo completamente

1 - Discordo totalmente	8	42%
2	7	37%
3	3	16%
4	1	5%
5 - Concordo completamente	0	0%

Ilustração 12 - Caracterização dos participantes 4

A ilustração, atrás apresentada, dá uma imagem clarificadora dos participantes do estudo. A maioria considera desempenhar funções para as quais se prepararam academicamente, ainda que 11% admitam que nem todas as suas funções estão em consonância com as qualificações. Relativamente aos cargos, 21% discordam quanto ao facto de terem recebido preparação, embora a maioria sinta ter sido preparada para desempenhar as tarefas a que obrigam os cargos. Todos os sujeitos apontam o trabalho por eles desenvolvido como muito burocrático. A maioria também indica a sua rotina de trabalho como muito diversificada e dispersiva, à exceção de um sujeito, correspondente a 5% da amostra. O resultado, relativamente a ser frequente surgirem tarefas inesperadas às quais têm de atender, é muito próximo do anterior, registando-se apenas um dos participantes como discordante. Inquiridos, no sentido de perceber se estariam a assinalar respostas que configurassem a resposta por impulso, a maioria discorda que a sua atividade profissional não seja fragmentada por não se dedicarem exclusivamente a funções ligadas ao exercício de ensino dos seus alunos, confirmando-se, consequentemente, que as respostas não foram assinaladas impulsivamente.

Para o desenho da nossa investigação, enquadrada no paradigma qualitativo, de natureza interventiva e interpretativa, com o enfoque temático na dispersão, os dados atrás apresentados surgem como interessantes. Pareceu-nos imprescindível demonstrar como os sujeitos vivem em dispersão, enredados em tarefas burocráticas insatisfatórias, ainda que se mantenham elevadamente motivados, como apontam os resultados do pré-questionário por nós aplicado na primeira sessão formativa. Esta visão, assim obtida, de docentes empenhados, com manifesto prazer na sua profissionalidade e desempenho, com estímulo para ensinar, ainda que desagradados com o excesso de exigências em outras áreas do trabalho, está alinhada com o estudo de Flores, Day & Viana (2007), a que já fizemos referência por diversas vezes, nomeadamente, na fundamentação teórica. No estudo destes investigadores “a grande maioria dos inquiridos referiu que a sua motivação para ensinar ainda se mantém (92%), embora se sintam cada vez mais desiludidos com o ensino. Pensam também que, atualmente, é muito difícil ser professor” (p. 14). Por outro lado “quando questionados sobre as condições de trabalho [...] a grande maioria dos professores portugueses também afirmou ter havido um aumento do volume de trabalho (95%) e da burocracia no ensino (95%) e uma maior prestação de contas [...] Assinalaram, igualmente, que se verifica um maior controlo do

trabalho dos professores (69%) e que, geralmente, trabalhavam mais do que o mínimo exigido (96%)” (Flores, Day, & Viana, 2007, p. 15).

Feito o retrato dos participantes, debruçemo-nos um pouco sobre o estabelecimento de ensino onde decorreu o estudo de caso.

Consultado o projeto educativo⁶³ da **Escola** em questão (uma instituição feminina), constata-se que ministra os cursos de ensino regular básico e secundário destinados a filhas de militares e civis, em regime de internato e externato, recebendo, por esse motivo, alunas de todo o país e assegurando a formação militar de base. Tem como missão a formação moral, intelectual e física das alunas, cumprindo os objetivos e os conteúdos programáticos fixados pelo Ministério da Educação, podendo integrar alunas estrangeiras, ao abrigo de acordos de Cooperação Internacionais. É uma escola dependente do Estado-Maior do Exército e funciona no antigo Convento de S. Dionísio de Odivelas, fundado pelo Rei D. Dinis no século XIII, na cidade de Odivelas, Concelho de Odivelas, Distrito de Lisboa. Surge anualmente nos primeiros dez lugares do *ranking* das melhores escolas secundárias e básicas públicas⁶⁴.

No âmbito da sua autonomia, o Instituto de Odivelas assegura a oferta de atividades complementares, para o desenvolvimento de ações que contribuam para a promoção integral das alunas em áreas como a cidadania, as artes, a tecnologia, o desporto, a cultura, as ciências ou outras, além de estudos supervisionados com o Diretor de Turma, tutorias, apoio psicológico, educação para a saúde e outras ofertas de Escola discriminadas no Projeto Curricular de Escola. Esta informação é particularmente relevante, no âmbito do nosso estudo, por permitir perceber a diversidade de cargos, que requerem o envolvimento dos professores para além da sua atividade letiva disciplinar, dos quais pode emergir uma fragmentação de deveres.

A nota histórica, a seguir transcrita do Projeto Educativo, apresenta também interesse, pois os docentes são frequentemente chamados a envolver-se em atividades excecionais, decorrentes de cerimónias e outros eventos, devido à historicidade do edifício e das tradições da instituição onde trabalham:

⁶³ A descrição dos próximos quatro parágrafos constitui uma adaptação livre do texto do Projeto Educativo do Instituto de Odivelas para 2012-2015.

⁶⁴ Confirmar aqui: <http://www.online24.pt/ranking-melhores-escolas-ensino-secundario/> [acedido pela última vez a 9 de setembro de 2013]

O Instituto de Odivelas (Infante D. Afonso) foi fundado pelo Infante D. Afonso, Duque do Porto, em 14 de janeiro de 1900, tendo como objetivo e, citando o termo de inauguração, a «educação de órfãs, filhas de Oficiais da Armada e dos Exércitos do Reino e do Ultramar». Em 14 de janeiro de 1900, no Palácio do Conde de Sobral, à Luz, o Rei D. Carlos, acompanhado pela Família Real, procedeu à inauguração do então Instituto Infante D. Afonso, onde ingressaram 17 alunas. [...] A reforma educativa, após a revolução de 1974, eliminou o Ensino Técnico-Profissional, pelo que, atualmente, as alunas frequentam os Cursos do Ensino Básico e Secundário. Em 22 de abril de 1988, por Despacho do Chefe do Estado-Maior do Exército, passou a designar-se Instituto de Odivelas (Infante D. Afonso).

(Projeto Educativo do Instituto de Odivelas 2012-2015, 2012, p. 7)

Frequentaram o Instituto de Odivelas, no ano letivo 12/13, 277 alunas distribuídas pelo 2º ciclo (5º e 6º anos de escolaridade), 3º ciclo (7º, 8º e 9º anos de escolaridade) e Ensino Secundário (10º, 11º e 12º anos dos Cursos Científico-Humanísticos de Ciências e Tecnologias, de Ciências Socioeconómicas, de Línguas e Humanidades e de Artes Visuais). O corpo docente é constituído por 54 professores enquadrados em quatro Departamentos: Línguas, Matemática e Ciências Exatas, Expressões e Ciências Sociais e Humanas, os quais se desdobram em grupos disciplinares.

A escola oferece, ainda, um conjunto de disciplinas (Educação para a Saúde, Puericultura, Educação Moral e Religiosa Católica, Inglês Prático, Informática), atividades desportivas (Ginástica Rítmica Especial e de Formação, Natação de Aprendizagem e Natação Avançada, Basquetebol, Voleibol, Equitação, Instrução Militar, Esgrima) e artísticas (Piano, Órgão, Viola, Flauta, Coro e Teatro), constituindo o seu “currículo interno”. A esta oferta acresce uma Colónia de Férias onde as alunas têm a possibilidade de permanecer, em turnos de quinze dias, acompanhadas por professoras e monitoras, no Forte de S. António da Barra, fortaleza datada do século XVI, situado em S. João do Estoril.

Por conseguinte, a caracterização do Instituto de Odivelas, uma Escola de ensino público, permite-nos inferir a intensidade da dispersão da atividade dos seus professores, os quais atendem a um elevado número de solicitações extraordinárias, decorrentes das ofertas curriculares e extra curriculares.

As notícias oficiais, com origem no Ministério da Defesa, datadas de março de 2013, quanto ao encerramento desta instituição de ensino, no ano letivo 2015/2016, devido à opção de integrar as alunas e o corpo docente na estrutura e infraestrutura do Colégio Militar, vieram trazer desagrado e uma elevada apreensão a alunas e corpo

docente. A preocupação já se fazia sentir, antecipadamente, quando a Oficina de formação, realizada no âmbito do nosso estudo, decorreu nas suas instalações no ano letivo 2012/2013.

1.1.2 A investigadora / formadora

Na nossa qualidade de formadora, fomos elemento principal na recolha e análise dos dados da investigação, constituindo-nos como figura fulcral no desenlace do estudo.

Estávamos cientes do facto de a validade e fiabilidade do estudo de caso dependerem da forma determinante como o investigador se compromete. Por isso, precisávamos de, simultaneamente, percorrer a trajetória investigativa como *insiders*, porém, mostrando-nos aptas a refletir como *outsiders* para, objetivamente, sermos capazes de explicar e interpretar as experiências dos participantes. O nosso portefólio de formadora ⁶⁵ teve um papel essencial.

Sendo uma professora experiente com mais de vinte e cinco anos de serviço no ensino, e formadora de professores há mais de sete anos, tínhamos algum conhecimento do campo de estudo, ainda que o estudo de caso requeresse o diagnóstico e análise da realidade, a fim de entender a situação problema para a transformar. Embora soubéssemos, por experiência própria, como a vida profissional dos docentes acusa uma enorme dispersão de funções, muito agravada pelas políticas e exigências sociais, partimos para o terreno sem proximidade na relação entre o nosso papel de investigadora/formadora e os participantes. Estes pertencem a uma Escola que não é o nosso local de trabalho, havendo apenas uma relação afetiva, da nossa parte, com a instituição e os valores que representa, por lá termos sido uma das alunas entre 1974 e 1982. Não nos encontrávamos, por conseguinte, numa posição de vantagem, no sentido de existir conhecimento mútuo dos intervenientes na investigação, assim como essa circunstância também não podia emergir como elemento perturbador ou estranho ao ambiente de investigação. Estamos, todavia, em sintonia com Bogdan e Biklen (1994) ao apontarem como a investigação em educação pode lucrar da relação de proximidade

⁶⁵ Cf. Apêndice 6.

entre o investigador e o objeto de estudo, o qual, no nosso caso, só podia aplicar-se à Escola e não aos participantes/formandos.

1.2 Recolha de dados

Partindo da hipótese de pesquisa de que tornar-se um professor reflexivo crítico, em trabalho colaborativo, poderá provocar uma modificação positiva no modo de encarar a dispersão da atividade do professor e a fim de verificar se essa modificação se confirmou ao nível da organização do trabalho, no comportamento, ou na satisfação com a vida profissional, tornava-se necessário construir instrumentos adequados à circunstância em que pretendíamos intervir. A recolha de dados adotada constituiu-se de acordo com as necessidades da investigação e pode esquematizar-se do seguinte modo:

Fase de Intervenção			
Ação	Instrumentos	Finalidade	Tratamento e análise de dados
Realização da Oficina de formação no âmbito do estudo de caso, inserindo-a numa investigação-ação de lastro amplo da própria formadora /investigadora	Pré-Questionário misto do estudo empírico a)	Identificar as condições de partida dos participantes. Afinar a Oficina de formação de acordo com o objeto de estudo.	Criação de áreas temáticas para a organização da investigação empírica
	Pós-Questionário misto do estudo empírico b)	Identificar as condições de saída dos participantes e a evolução verificada mediante o objeto de investigação	Análise de conteúdo por codificação e criação de categorias
	Questionário fechado estruturado de avaliação da Oficina c)	Avaliação da Oficina	Análise de dados quantitativos
	Questionário fechado estruturado de balanço final d)	Identificar se os participantes obtiveram mais-valias, prolongadas no tempo, com o desenvolvimento dos seus próprios projetos de investigação-ação, para a atenuação das implicações da dispersão na sua vida profissional.	

Investigação-ação da investigadora		Notas de campo e)	Coligir informação útil para produzir conhecimento sobre o fenómeno em estudo.	Análise de conteúdo em busca de unidades de registo que permitam a triangulação com os dados dos questionários e a resposta às questões de investigação
		Portefólio de formadora realizado a partir da observação da investigadora expressa nas notas de campo f)	Interpretar as percepções da investigadora e tornar cristalina toda a trajetória na Oficina	
	Realização de projetos individuais de investigação-ação pelos formandos	Portefólios reflexivos críticos dos formandos /participantes g)	Coligir informação útil para produzir conhecimento sobre o fenómeno em estudo. Interpretar as percepções dos professores	
	Fase de Pós intervenção			
	Ação	Estratégia	Finalidade	Tratamento de dados
	Articulação dos resultados	Recurso a quadros de referência de sustentação à análise indutiva	Produzir conhecimento sobre o fenómeno em estudo.	Triangulação de resultados dos questionários, portefólio de formadora e portefólios reflexivos críticos dos participantes.

- a) Pré-Questionário misto – aplicado no 1º dia da Oficina de formação, em setembro de 2012;
- b) Pós-Questionário misto – aplicado no último dia da Oficina de formação, em janeiro de 2013;
- c) Questionário fechado estruturado de avaliação da Oficina – aplicado no último dia da Oficina de formação, em janeiro de 2013, realizado pelo Centro de Formação CENFORES, cujos dados foram dados a conhecer à formadora;
- d) Questionário fechado estruturado de balanço final – aplicado 5 meses após a conclusão da Oficina, no final do ano letivo em que a mesma decorreu, em junho de 2013;
- e) Notas de campo – constituídas durante as sessões de formação;
- f) Portefólio de formadora – iniciado em setembro de 2012 e concluído em janeiro de 2013 (abrangendo o período anterior ao início, até à conclusão da Oficina);
- g) Portefólios reflexivos críticos dos participantes – elaborados pelos formandos a partir da 6ª sessão e entregues no final da Oficina, na última sessão.

Ilustração 13 - Síntese do processo investigativo e da recolha de dados

Optámos por realizar o estudo num processo de diagnóstico de problemas, observação e tomada de decisões à medida que o conhecimento fosse surgindo, em regime de supervisão clínica ⁶⁶, com o objetivo de dotar os professores de formação em

⁶⁶ A metodologia de supervisão por nós adotada encontra-se afluída na definição do conceito de investigação-ação, no capítulo II, respeitante à revisão da literatura, foi aprofundada na fundamentação teórica, na subsecção 3.5 do mesmo capítulo, relativamente ao poder do professor reflexivo crítico através do modelo de formação que propomos, e no início do capítulo III, na explicitação da organização da investigação. No capítulo IV, secção 4 (4.1), apresentamos a nossa atividade de supervisão justificada no contexto do estudo.

estratégias de autoaperfeiçoamento que lhes permitissem evoluir profissionalmente e transferir o conhecimento adquirido, passada a fase de formação acompanhada.

Na linha do que Gomez, Flores & Jiménez (1996) defendem quanto às modalidades de triangulação que identificaram (triangulação de dados, triangulação do investigador, triangulação metodológica e triangulação disciplinar, *in* p. 70), também utilizámos mais do que uma modalidade de triangulação dos dados. Relativamente à triangulação metodológica, esta materializou-se através do recurso à investigação-ação e estudo de caso, para os quais utilizámos técnicas diferenciadas de recolha de dados, como se pode observar na ilustração atrás apresentada quanto aos instrumentos. A triangulação de investigadores foi conseguida com o contributo da Professora Doutora Maria Helena Salema e do Gabinete de Apoio à Investigação Estatística (GAIE) do Instituto de Educação⁶⁷, constituindo ambos uma visão externa do processo investigativo, motivador de discussão e reflexão crítica e objetiva do percurso. A triangulação teórica foi igualmente possível pela circunstância de termos apontado, na fundamentação teórica, diversos investigadores cujos trabalhos representaram um referencial orientador para o nosso objeto de estudo.

A análise e interpretação dos resultados veio assinalar o sucesso da metodologia de formação, permitindo estabelecer afinidades entre o desenvolvimento de estratégias de trabalho colaborativo, ou do pensamento reflexivo crítico no envolvimento em projetos de investigação-ação, e a atenuação dos efeitos negativos da atividade dispersiva, ao verificar-se a melhoria da satisfação dos professores participantes na execução das suas próprias práticas. Desta asserção daremos conta no Capítulo V.

1.2.1 Análise dos dados

Os dados recolhidos foram de natureza qualitativa e quantitativa.

Ainda que os estudos de caso se enquadrem numa vertente qualitativa, a recolha de dados quantitativos pode ser enriquecedora. Flick (2004) aponta as vantagens da

⁶⁷ A ajuda do GAIE concretizou-se na pessoa do Professor Doutor Joseph Conboy. A referida triangulação de investigadores ocorreu ainda por via da arguição das provas públicas de defesa do projeto da presente tese, bem como da nossa participação em diversos congressos onde fizemos apresentações do trabalho de investigação.

combinação dos métodos quantitativos e qualitativos, na medida em que podem convergir, confirmando-se mutuamente e suportando as mesmas conclusões. Por outro lado, ao fornecerem aspectos diversificados relativamente ao problema, complementam-se e constituem um cenário mais integral e mais abrangente.

Os dados quantificáveis do nosso estudo resultaram das perguntas fechadas dos questionários aplicados (pré-questionário ⁶⁸, pós-questionário ⁶⁹, questionário de avaliação da oficina ⁷⁰ e questionário de balanço final ⁷¹). Na nossa análise procurámos examinar a frequência dos elementos caracterizados, isto é, as percentagens que davam resposta positiva ou negativa na escala Likert às diversas questões colocadas para esclarecer as questões de investigação, aqui lembradas:

- O que é a dispersão da atividade docente para os professores?
- Quais os fatores que mais contribuem para a dispersão da atividade docente?
- Que fatores da fragmentação do trabalho docente têm tido impacte positivo?
- Quais são aqueles que têm tido maior impacte negativo?
- Que soluções apontam os professores para a atenuação da dispersão?
- Que programa de formação poderia contribuir para a adoção de metodologias promotoras da reflexão crítica, em trabalho colaborativo, num contexto de dispersão?
- De que forma o plano contribuiu para o problema de investigação e emancipação dos docentes?
- Qual o contributo de projetos pessoais em investigação-ação para a resolução de problemas e alívio da dispersão da atividade docente?

Os dois questionários centrais na investigação, o pré e o pós-questionário, foram elaborados de acordo com quatro níveis de informação: o nível dos dados pessoais e profissionais, o nível da satisfação e eficácia (designadamente quanto às questões da motivação, autoconfiança, da culpa, da eficiência profissional), o nível da atividade profissional dispersiva (relativo às funções, cargos, rotinas no trabalho e à compreensão

⁶⁸ Cf. Apêndice 4.

⁶⁹ Cf. Apêndice 5.

⁷⁰ Cf. Apêndice 7.

⁷¹ Cf. Apêndice 8.

do que é a dispersão) e o nível da formação profissional (relacionado com o entendimento do tipo de formação que pode dar apoio à solução de problemas e atenuação da dispersão). Também incluímos questões abertas, proporcionadoras de dados para uma análise direta (comparação de frequências - número de ocorrências - de certos elementos em análise) e indireta (interpretação sobre o que está por trás da linguagem expressa) sobre os fatores com mais peso na dispersão, os fatores dispersivos com impacto positivo e negativo, tal como as soluções e estratégias que os participantes antecipavam na atenuação da dispersão e no contributo da promoção da reflexão. O processo de análise dos dados qualitativos das questões abertas e dos quantitativos foi encetado segundo uma estratégia de análise comparativa ou horizontal (análise cruzada) (Miles & Huberman, 1994), possibilitando identificar a constância, conformidade, ou contraste, nas posições manifestadas pelos sujeitos.

Os questionários de balanço final e de avaliação da Oficina foram exclusivamente concebidos com respostas fechadas, fornecendo apenas dados quantitativos. Quanto ao questionário de balanço final, ainda que não tivesse sido planificado no nosso desenho inicial, no decorrer da nossa investigação-ação e face aos microprojectos de investigação-ação dos próprios formandos, começou a emergir como um instrumento de recolha de dados necessário, para dar conta da evolução dos objetos de estudo abordados pelos sujeitos. Na última sessão da Oficina e colocadas perante a evidência de que alguns dos projetos de investigação não iriam ter um desenlace antes do final do ano letivo, tomámos a decisão de solicitar que os participantes manifestassem a vontade de responder a um questionário de balanço final, o qual seria enviado com uma ligação electrónica para ser respondido no *Google Docs*. Dos catorze sujeitos que concluíram a Oficina, dez responderam ao questionário de balanço. Relativamente ao questionário de avaliação da Oficina, não tendo sido concebido por nós, por se tratar de um formulário utilizado pelo Centro de Formação CENFORES, forneceu outros dados quantitativos. Estes foram-nos facultados, constituindo informação adicional de suporte às conclusões.

Os dados qualitativos das respostas abertas do pré e do pós-questionário seguiram o procedimento anteriormente descrito para o estudo exploratório da 1ª Fase investigativa, apresentado na secção 1.3, *Desenho da análise de conteúdo das respostas abertas*, do presente Capítulo. Assim, feita uma leitura flutuante, de modo a identificar as unidades de registo que se destacavam, relativamente à temática da investigação, quanto às que se encontravam na linha das nossas expectativas e àquelas que as contrariavam, as leituras

posteriores, horizontais e verticais, permitiram-nos o desenho de subtemas e ramificações de significados para o processo de codificação e categorização. Bogdan & Biklen (1994) consideram estas operações de fragmentação, conceptualização e reagrupamento dos dados, geradas a partir das formas nas quais se constituem, e originando outras formas, um processo adequado e comum na metodologia qualitativa.

As narrativas dos portefólios reflexivos foram alvo de uma análise de conteúdo na busca de afinidades e articulação com os dados dos questionários, bem como na tentativa de identificação de segmentos de texto que pudessem ser constituídos como indicadores dos sentidos, obtidos com os outros instrumentos. Não nos sendo possível proceder a uma análise exaustiva, por condicionalismos temporais, técnicos e humanos, destacámos unidades de registo que apoiassem as nossas observações e inferências. Não obstante, estes dados permitiram-nos sustentar, com maior segurança e precisão, as conclusões que apontámos relativamente aos objetivos do nosso estudo, aqui lembrados:

- Perceber o que entendem os professores participantes por dispersão da atividade docente;
- Compreender os aspetos positivos e negativos da dispersão docente;
- Identificar as relações entre uma metodologia de formação para o pensamento reflexivo crítico e o desenvolvimento de estratégias de atenuação da dispersão da atividade profissional;
- Determinar de que modo uma abordagem de formação de tipo colaborativo e construtivista, centrada em práticas de colegialidade não artificial e reflexão conjunta, poderia contribuir para aumentar o desenvolvimento profissional através de projetos de investigação-ação.

Em suma, a análise da totalidade dos dados possibilitou dar resposta à questão em estudo (no sentido de sustentar algumas das nossas convicções devidamente suportadas pela literatura): Seria possível que práticas reflexivas críticas, desenvolvidas em contexto formativo colaborativo, pudessem atenuar as facetas negativas da dispersão docente?

1.2.2 Validação da análise

A recolha dos dados quantitativos e qualitativos ocorreu entre os finais de setembro de 2012 e a primeira semana de janeiro de 2013, uma vez que a última sessão (agendada para a última quinzena de dezembro de 2012) foi adiada, a pedido dos formandos, para não coincidir com o final do primeiro período letivo e haver mais tempo para a reflexão sobre os resultados dos seus projetos de investigação-ação e elaboração dos portefólios. Seria, consequentemente, durante as restantes semanas do mês de janeiro que procedemos ao tratamento dos dados recolhidos. A análise de conteúdo, da qual emergiram indicadores, e aos quais associámos unidades de registo, foi sucessivamente sendo clarificada e simplificada, sofrendo correções relativamente à tendência de englobar sentidos aparentemente afins.

A reapreciação da análise ocorreu em março de 2013, tendo possibilitado reajustes quanto às categorias e subcategorias antes geradas. Estas foram sujeitas ao olhar crítico de outra investigadora, no sentido de detetar a sua adequação mútua. Com esta iniciativa visávamos a validade de conteúdo por via de uma validade fatorial, ou seja a que mede a correlação entre os itens, de modo a confirmar ou não a categorização criada pelo investigador. Por fim, toda a análise foi por nós retomada em junho de 2013, cinco meses após o primeiro momento de imersão nos resultados dos dados, tendo-se constituído o indispensável distanciamento relativamente às primeiras interpretações.

A necessária validação da análise dos dados e a credibilidade da investigação, sob a perspetiva da sua adequação aos objetivos e às exigências do trabalho de investigação (Descombe, 1998), (Quivy & Campenhoudt, 1992), pareceu-nos ter sido conseguida, a que se juntaram critérios de rigor e ética, seguidamente descritos.

1.3 Procedimentos éticos

Dado que constituímos um portefólio na qualidade de formadora⁷², dando conta, de modo detalhado, de todos os procedimentos no âmbito da nossa intervenção formativa

⁷² Cf. Apêndice 6.

junto dos sujeitos em estudo de caso, oferecendo, igualmente, uma visão das iniciativas preliminares e posteriores à investigação-ação, pensámos que seria relevante abrir aqui uma secção para nos debruçarmos sucintamente sobre os procedimentos de carácter ético.

Assim, sob o atributo de investigadora, tivemos a preocupação de respeitar critérios éticos, designadamente no compromisso estabelecido com os sujeitos de investigação. Ponderámos manter o nome da Escola sob anonimato, porém, tratando-se de uma instituição com peso histórico e pela qual nutrimos alguma afetividade, pareceu-nos que a relevância da confidencialidade se centrava nos participantes, não se salientando como essencial ocultar a Escola, uma vez que o universo dos participantes do estudo representa 35,8% do total de professores que trabalham no Instituto de Odivelas. A mesma opinião tiveram os participantes do estudo, inquiridos no final da formação, posição que também foi corroborada pela Professora Doutora Helena Salema, no seu papel de amiga crítica e orientadora. Consequentemente, procurámos que toda a informação identificável reunida, e utilizada na interpretação dos resultados, permanecesse sob anonimato, de modo a não ser possível a um observador externo o reconhecimento dos envolvidos.

Estamos, todavia, conscientes da circunstância de esta tipologia de investigação depender de interações sociais com os indivíduos, daí a relevância de manter relações de confiança, independentes, imparciais e eticamente impolutas para que não se comprometessem os objetivos do estudo e o processo investigativo fosse bem aceite por todos os envolvidos. Vázquez e Angulo (2003) alertam para a natureza da ação moral da investigação em estudos de caso. O estudo de caso, incorporando alguma subjectividade do investigador, requer reflexão ponderada e tomada de decisões constantes. Por esta razão, deve assentar num desenho metodológico rigoroso enquadrado em juízos de ordem ética constantes.

Por fim, referimos como os procedimentos éticos se revelaram ainda no rigor da nossa atuação e pelo cuidado e autenticidade na descrição e interpretação dos dados. A fiabilidade e validade do estudo dependem igualmente destes procedimentos.

1.4 Fiabilidade e Validade

Na literatura, focalizada na temática da investigação qualitativa em educação, nomeadamente para Schofield (1993), Bell (1993), Bogdan & Biklen (1994), Miles & Huberman (1994), Punch (1998), Vieira (1999) ou Ghiglione & Matalon (2005), a qualidade de um estudo prende-se com critérios de validade e fiabilidade. Um teste ou instrumento de medida podem considerar-se válidos se conseguirem traduzir de forma correta a grandeza que pretendem medir. Contudo, uma medida, antes de ser válida, deve ser fiável e, consequentemente, apresentar fidelidade.

Ghiglione & Matalon (2005, p. 195) referem como a garantia, o rigor e a qualidade dos dados recolhidos e das conclusões da investigação dependem da fidelidade dos instrumentos, sendo que o conjunto de codificadores selecionados, por exemplo, na análise do conteúdo, operando sobre um mesmo texto, deve chegar aos mesmos resultados. Por outro lado, um mesmo codificador, utilizado na análise do mesmo texto em momentos distintos, deve reproduzir a sua primeira análise. A fidelidade está assegurada, igualmente, se as categorias de análise utilizadas pelo codificador não forem ambíguas e permitirem classificar sem dificuldade a unidade de registo. Quando as unidades de registo são perfeitamente inequívocas, tudo o resto se limita à aquisição do “saber-fazer” do investigador (codificador).

A validade, definida como a adequação entre os objetivos e os fins, sem distorção dos factos, refere-se à qualidade dos resultados da investigação no sentido de os podermos aceitar como indiscutíveis. Segundo Tuckman (1978) a validade pode ser interna e externa, sendo necessário ao investigador procurar o ponto de equilíbrio entre os dois tipos de validade. Quando há validade interna, o seu resultado é em função do programa ou abordagem a testar e não decorre de outras causas que o estudo não previu. Se existe validade externa, os resultados obtidos poderiam aplicar-se ao mundo real em outros programas ou abordagens similares. A validade externa prende-se com a confiança nos resultados da investigação, encontrando-se afetada se não for possível generalizá-los.

Para além das questões que se prendem com a credibilidade dos instrumentos utilizados na investigação, estamos conscientes das discussões epistemológicas que ocorrem na comunidade científica, resultando na dificuldade de aceitação de

metodologias de natureza qualitativa no que se refere à validade e à fiabilidade dos resultados a que acedem ⁷³.

Tendo em consideração todas as problemáticas apontadas, reforçámos os cuidados metodológicos, tendo revelado essa preocupação desde as primeiras aproximações ao campo no trabalho desenvolvido na primeira fase, durante o estudo exploratório. Procurámos, ainda, captar a subjetividade nos dados, tentando descrever os fenómenos em estudo com a objetividade possível. Para o alcançar, recorremos aos dados quantitativos, em triangulação com os dados qualitativos, a fim de clarificar significados, para que as observações adicionais fossem úteis na nossa revisão da interpretação. Stake (1995), Flick (2004) ou Yin (2005), apontam a triangulação como uma estratégia de validação essencial no aumento da fiabilidade da informação, sendo relevante no âmbito de um bom estudo qualitativo. Ao utilizarmos múltiplas fontes de evidência (qualitativas e quantitativas), visámos uma construção do conhecimento sobre o nosso campo de estudo o mais fiável e válida possível.

⁷³ Por exemplo, alguns autores levantam o problema da validade, fiabilidade e rigor, no que concerne à investigação-ação, uma vez que, na metodologia deste tipo de estudo, se verifica a recolha de dados, contudo não existe uma metodologia de análise. Segundo Moreira (1996) a investigação-ação utiliza o método científico, mas de um modo menos controlado, pois trata de um problema específico, em contexto específico, procurando o conhecimento sobre dada situação sem a possibilidade de generalização.

1.5 Calendarização

Apresenta-se de seguida uma ilustração com o cronograma dos procedimentos encetados e das atividades desenvolvidas até à conclusão do presente trabalho.

Atividades a desenvolver	março de 2011 a janeiro de 2012	fevereiro de 2012 a janeiro de 2013	fevereiro de 2013 a outubro de 2013
Revisão da literatura			
Primeiras aproximações ao campo			
Concepção de um programa de formação			
Proposta de creditação do programa de formação ao Conselho Científico			
Redação do Projeto de doutoramento			
Preparação e validação de instrumentos de recolha de dados da 2ª fase da investigação			
Intervenção através do programa de formação			
Avaliação do programa de intervenção			
Análise e tratamento dos dados			
Redação preliminar dos resultados			
Redação final da tese para conclusão e entrega			
Reflexão crítica sobre todo o processo investigativo			

Legenda: ■ - Procedimentos e atividades

Ilustração 14 - Cronograma de atividades desenvolvidas no âmbito do estudo

Sumário

Resumidamente, na parte B deste capítulo procurámos dar conta do desenho do estudo empírico e da metodologia da investigação, na sua segunda fase. Caracterizámos os sujeitos e a Escola onde decorreu a intervenção através de um programa de formação. Apresentámos os instrumentos de recolha de dados, as suas finalidades e o modo de

tratamento e análise desses dados. Debruçámo-nos sobre os cuidados éticos que enformaram os procedimentos. Abordámos a questão da fiabilidade e validade da nossa ação investigativa e clarificámos o faseamento do projeto de formação-investigação-ação, segundo o qual decorreram todas as iniciativas até ao momento final de entrega do trabalho.

Para uma melhor compreensão das opções metodológicas do estudo empírico, o portefólio de formadora poderá elucidar muitas das nossas escolhas e decisões ao longo do processo investigativo, sendo a sua leitura essencial no contexto do Capítulo que se segue.

CAPÍTULO IV – A INTERVENÇÃO FORMATIVA

Introdução

1. O programa

Na necessidade de empreender um processo que visasse a mudança de práticas de colegialidade artificial e balcanização da atividade docente, em contexto de dispersão, concebemos um programa interventivo proporcionador da fundamental compreensão do problema pelos professores e da experimentação de estratégias de ação, colaborativamente, num processo reflexivo crítico.

Apresentam-se aqui as linhas essenciais do Programa de formação⁷⁴, designado:

“DISPERSÃO DA ATIVIDADE DOCENTE. O PODER DO PROFESSOR REFLEXIVO CRÍTICO.”

Plano de formação

Modalidade – Oficina de formação

Duração – 25 horas + 25 horas de trabalho autónomo

Creditação – 2 créditos

Destinatários – professores do ensino básico e secundário

Conteúdos:

1. Abordagem teórica

Conhecer a literatura selecionada que preconiza os benefícios da reflexão crítica e trabalho colaborativo:

- a. A dispersão da atividade docente e suas facetas. Implicações na sala de aula;

⁷⁴ O Plano do programa de formação encontra-se, na íntegra, no Apêndice 3 do presente trabalho. Foi creditado pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua como Oficina, em agosto de 2012, após reformulação. Inicialmente, a 16 de maio de 2011, a nossa proposta tinha sido aceite como Curso.

- b. A comunidade de prática na vida dos professores. Identificação das vantagens;
- c. O professor colaborativo por contraponto à balcanização da sua atividade;
- d. O que significa ser professor reflexivo crítico. Exemplos de boas práticas.

2. *Abordagem prática*

Conhecer formas de resolver problemas colaborativamente:

- a. Criação de uma cultura reflexiva e de partilha – diversas estratégias;
- b. Aplicação prática da estratégia ABP - Auditoria de Boas Práticas em três fases (Brookfield, 1995):
 - 1ª - Formulação de problemas nas próprias práticas para análise colaborativa das experiências dos formandos;
 - 2ª - Análise da experiência individual e coletiva dos formandos com recurso à matriz das melhores e piores experiências/soluções;
 - 3ª - Compilação das sugestões dos formandos para a prática da mudança;
- c. Análise das vantagens e limitações da ABP.

3. *Abordagem de intervenção prática*

- a. Investigação-ação dos formandos. Princípios metodológicos. Vantagens do professor investigador em contextos de dispersão;
- b. Planificação, concepção e desenvolvimento de pequenos projetos de investigação-ação, delineados pelos formandos, em contexto colaborativo e reflexivo crítico.

4. *Reflexão crítica final e avaliação (dos formandos e formadora).*

2. Objetivos

De acordo com os objetivos traçados para a acreditação do nosso plano de formação e com a arquitetura da investigação-ação, segundo a qual se preconizava uma intervenção junto dos sujeitos do estudo a fim de identificar as relações entre um plano de formação para o pensamento reflexivo crítico e o desenvolvimento de estratégias de atenuação da dispersão da atividade profissional - através do envolvimento em projetos

de investigação-ação que permitissem aumentar a capacidade investigativa e analítica dos professores e o desenvolvimento profissional – dividimos os nossos propósitos da seguinte forma:

+ *Objetivos Gerais* – Proporcionar uma abordagem à literatura para análise e compreensão da dispersão da atividade docente e do que significa ser um professor reflexivo crítico em colaboração, por contraste com a balcanização e a colegialidade artificial.

+ *Objetivos Específicos* – Identificar a fragmentação da sua própria prática e os seus aspetos negativos e positivos; Aderir a estratégias de colaboração eficazes em ambientes de práticas colaborativas balcanizadas; Compreender a noção de professor-investigador; Envolver-se em pequenos projetos de investigação-ação sobre a própria prática para que aumentem as estratégias de organização da trajetória profissional numa perspetiva construtivista e sócio construtivista.

3. Metodologia

Através da exposição que fizemos na subsecção 3.4, relativa à secção 3 (fundamentação teórica) do capítulo II, intitulada *As armadilhas da vida profissional dos professores*, percebemos que o esboço do nosso programa de formação teria de ser concebido e operacionalizado por forma a levar a uma reflexão crítica. Esta teria de se concretizar através do desenvolvimento integrado da capacidade de pensar e de estratégias intencionalmente dirigidas para a desocultação de pressupostos.

Sabemos como “a culpa constitui uma importante preocupação emocional dos professores que surge frequentemente quando se lhes pede que falem do seu trabalho e da relação que têm com ele”. E também sabemos que “da forma como os professores falam frequentemente dela, quando está estreitamente ligada a sentimentos esmagadores de frustração e de ansiedade, pode tornar-se desmotivante e bastante limitativa para o trabalho e para a vida” (Hargreaves A. , 1998, p. 160).

Sabemos, igualmente, que vivemos “um tempo que se constrói a partir de outros desafios políticos, culturais e tecnológicos que afectam as expectativas políticas, sociais, culturais e educativas que se desenvolvem acerca das escolas e dos professores, em função dos quais se concebem as finalidades, a organização e a dinâmica das primeiras e a ação, o estatuto e o papel dos segundos” (Cosme, 2009, p. 22). E estamos cientes da

existência de “um desafio que tem que ser tido em conta, quer na configuração de um novo tipo de profissionalidade docente, quer ao nível da qualidade da participação dos professores no âmbito deste processo, ainda que tenhamos de ter consciência que este poderá ser um campo armadilhado” (Cosme, 2009, pp. 23-24).

Por fim, sabemos como a conjuntura descrita nas linhas anteriores enforma a vida dos docentes, levando-os, por vezes, a adotar estratégias de trabalho ambiciosas e a “dispersar entre mil coisas urgentes. Esta dispersão não é exclusiva de certos momentos, *no man’s land* entre o trabalho com toda a turma e o trabalho solitário. Com efeito *a dispersão caracteriza numerosos momentos da prática pedagógica*, mesmo os que parecem ser mais favoráveis à concentração numa única actividade durante um longo período” (Perrenoud P. , 1993, pp. 56-57).

Posto este quadro, o plano de formação que iríamos colocar em oferta teria de contemplar três eixos fundamentais: uma *abordagem teórica*, uma *abordagem prática* e uma *abordagem de intervenção prática* relativamente à própria práxis conforme se pode constatar no plano do programa de formação e no portefólio de formadora⁷⁵.

Na abordagem teórica (sessões 1 e 2), após a construção de uma atmosfera relacional entre os participantes e a investigadora, facilitadora de processos e aprendizagens, visámos desenvolver nos sujeitos a consciência de que os professores são agentes do seu próprio desenvolvimento profissional. Com esse objetivo em mente, transmitimos conhecimentos teóricos sobre a dispersão da atividade docente (Perrenoud P. , 1993), as comunidades de aprendizagem (Wenger, 1998), as culturas de colaboração/ colegialidade artificial / balcanização (Hargreaves A. , 1998), o que significa ser um profissional reflexivo crítico (Brookfield S. D., 1995), a culpa dos docentes (Hargreaves A. , 1998) e fornecemos algumas orientações para os professores constantes num texto de Fullan & Hargreaves (Por é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola, 2001)⁷⁶.

Na abordagem prática (sessões 3 e 4), o propósito centrou-se no desenvolvimento de competências reflexivas críticas e nos modos de desocultar pressupostos. Para conhecer

⁷⁵ Cf. Apêndice 3 (Plano do programa de formação) e Apêndice 6 (Portefólio de formadora).

⁷⁶ No portefólio de formadora (Apêndice 6), a partir do capítulo II – sessão 1, damos conta do sumário, objetivos, abordagem e metodologia de desenvolvimento das sessões de intervenção formativa, tornando-se a sua leitura essencial para a compreensão de todo o processo e materiais entregues no suporte das nossas intenções.

formas de resolver problemas colaborativamente, aplicámos a estratégia ABP - Auditoria de Boas Práticas em três fases - (Brookfield, 1995) constituindo a seguinte metodologia:

1ª fase – Formular problemas relacionados com a própria prática. Analisar colaborativamente as experiências dos formandos;

2ª fase – Analisar a experiência individual e coletiva dos formandos com recurso à matriz das melhores e piores experiências/soluções;

3ª fase – Compilar as sugestões dos formandos num contributo colaborativo para a mudança;

Por fim, analisámos as vantagens e limitações da ABP.

Para proceder à abordagem de intervenção prática (sessões 5, 6, 7 e 8), começámos por transmitir conhecimentos teóricos sobre a investigação-ação e as vantagens de investigar a própria prática a fim de se tornarem profissionais reflexivos críticos capazes de atenuar a dispersão da sua atividade. Com esta finalidade demos a conhecer as potencialidades deste tipo investigação na resolução de problemas colaborativamente. Oferecemos orientações para que os participantes pudessem começar projetos e proporcionámos o tempo e apoio necessário na planificação, concepção e desenvolvimento da investigação-ação delineada por cada um. No intuito de potenciar a aprendizagem e provocar o crescimento profissional por via da reflexão crítica de todo o processo formativo, apresentámos o plano que orientaria a organização do Portfólio dos formandos e os critérios de avaliação deste documento. Facultámos, ainda, a apresentação, pelos participantes, dos seus projetos de investigação-ação de modo a darem conta do seu progresso, estimulando a ponderação sobre o desenrolar dos mesmos e a sua reformulação/ replanificação, em contexto colaborativo. Entre cada uma das sessões de formação de abordagem de intervenção prática (sessões 6 a 7 e 7 a 8) decorreu um tempo dilatado, o que permitiu aos formandos a oportunidade de investigar – agir – refletir – agir – refletir – concluir, conforme ilustra o esquema a seguir apresentado:

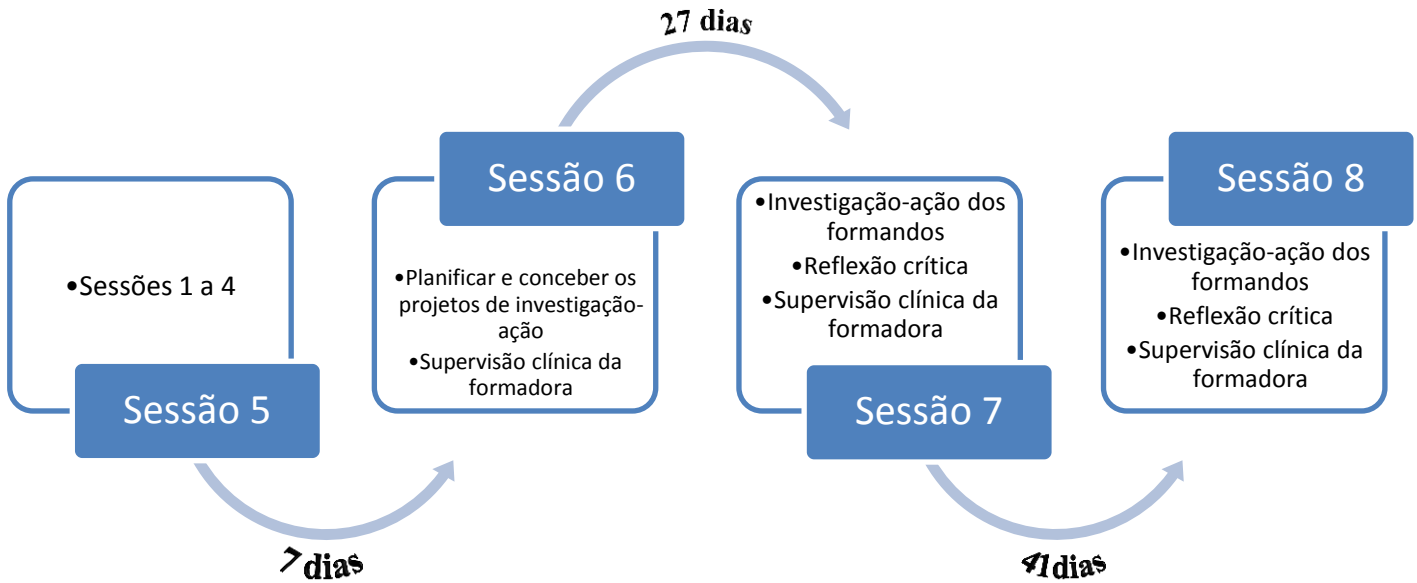


Ilustração 15 - Processo de investigação-ação dos formandos no contexto da Oficina

Esta metodologia permitiu aos sujeitos aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos sobre a investigação-ação, constatar as vantagens de investigar a própria prática, e aferir os benefícios do desenvolvimento de pequenos projetos de investigação-ação na atenuação da dispersão da atividade profissional.

No final de cada sessão de trabalho registámos o trabalho desenvolvido, iniciativa que permitiu constituir um portefólio reflexivo crítico de formadora a partir das notas de campo, dando conta de toda a trajetória do projeto de intervenção.

Para concluir esta secção, falta-nos referir, ainda, o recurso à amiga crítica, a qual pôde fornecer um olhar externo sobre o progresso do sistema investigativo, contribuindo para a reflexão e para as conclusões. A nossa amiga crítica, a Professora Doutora Helena Salema, a quem coube a tarefa de questionar as situações de investigação, ajudou a aperfeiçoar as experiências dos formandos e da formadora, cooperando para “diminuir o isolamento e para aumentar as possibilidades de uma reflexão partilhada, confrontando o pensamento e a prática” (Day C. , 1993, p. 105). Tendo estado presente na sessão de apresentação dos problemas em investigação-ação, dos participantes, fez uso da sua observação para elevar a consciência e provocar o pensamento, estabelecendo diálogos críticos.

4. Justificação

Nas secções que se seguem, do presente capítulo, apresentam-se as justificações relativamente às opções que tomámos no contexto da nossa intervenção.

Uma vez que o nosso estudo se desenvolve segundo um paradigma de formação de docentes reflexivos críticos, para os efeitos da formação recorreremos à investigação-ação, para o propósito de construção de teoria, optámos pelo estudo de caso. As duas metodologias interpenetram-se encontrando-se interligadas, conforme ilustramos seguidamente, levando a uma triplicidade entrecruzada de papéis como investigadora/supervisora/formadora.

O esquema que aqui apresentamos permite elucidar como se enquadram e entrelaçam a investigação-ação e o estudo de caso no nosso modelo investigativo:

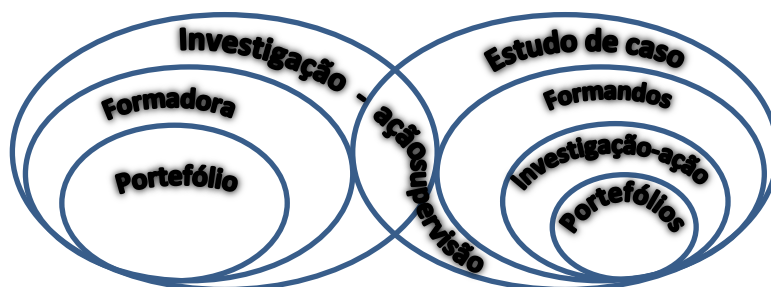


Ilustração 16 - Processo investigativo do estudo empírico

4.1 Atividade de supervisão

Segundo Alarcão & Tavares (2003), originalmente, a supervisão clínica constitui um processo através do qual se visa envolver os professores na análise da sua prática. Assim, os problemas que vão surgindo dão origem a hipóteses e soluções. Estas, experimentadas pelo próprio professor, podem contribuir para uma prática mais eficaz, mas também mais comprometida, mais pessoal e mais autêntica.

No caso concreto do nosso estudo, a ação supervisiva decorreu relativamente à ação dos formandos no contexto do espaço formativo, e, posteriormente, no âmbito do desenvolvimento dos seus projetos de investigação-ação. Cabia-nos, conseqüentemente, promover um ambiente de mudança através de uma relação eticamente enformada, motivadora, que revelasse muito bons atributos comunicativos e de audição do outro, sendo encorajadora, compreensiva - conforme Goldhammer já preconizava (1969) e que Cogan também veio reforçar (1973) – elevadamente valorizadora da opinião e experiências profissionais dos sujeitos.

A nossa tónica supervisiva não seguiu, conseqüentemente, os padrões supervisivos mais tradicionais, descritos pelos autores atrás mencionados, os quais decorrem em sala de aula nos ambientes de formação inicial. Logo, o modelo supervisivo adotado prefigurou a formação em serviço ao longo da vida de profissionais experientes, encontrando-se adaptado ao objetivo do estudo. A nossa ação formadora/supervisiva, tal como salientado na revisão da literatura, enquadrou-se num “contexto de desenvolvimento pessoal e profissional para o professor e supervisor”, produzindo inovação e construindo “práticas e saberes mais adequados aos problemas e aos desafios com que os profissionais se confrontam no decurso das suas interações nos contextos educativos” para, simultaneamente, ao inovar, gerar “possibilidades de transformar e de criar alternativas que se constituem no motor da própria supervisão” (Soares, 1995, p. 144).

As experiências, que visámos proporcionar aos sujeitos do estudo, teriam de ter um sentido orientado pelo pensamento, como apontou Dewey (1933), pois os procedimentos delineados no âmbito do nosso programa de intervenção só poderiam ser enriquecedores, nomeadamente, os projetos de investigação-ação desenhados pelos formandos, se fossem “objeto de uma reflexão tendente a construções mais ricas dos seus conteúdos e a reorganizações no sentido de maior flexibilidade, abrangência e complexidade” (Soares, 1995, p. 144). Na medida em que tínhamos a nossa intervenção orientada pelo objetivo de tornar os professores mais resilientes à dispersão da sua atividade, precisávamos de supervisionar o modo como decorria o processo formativo e autoconstrutivista dos sujeitos, a fim de garantir que as nossas estratégias instigadoras da reflexão fossem acompanhadas de experiências significativas e do equilíbrio entre a ação e a reflexão.

Ao solicitarmos a constituição de portefólios reflexivos críticos, modelo também adotado por nós a título de formadora, e ao proporcionarmos momentos de discussão em grupo em contextos colaborativos, ou de diálogo individualizado com cada um dos participantes, gerámos as condições ideais para potenciar o desenvolvimento pessoal e profissional: “A discussão em grupo orientada pelo supervisor até ao diálogo socrático entre supervisor e professor, passando pela elaboração de relatórios ou de diários sobre as experiências, poderão constituir outras ocasiões privilegiadas de reflexão, de exploração de si próprio e dos outros e de construção de novas significações pessoais.” Como Isabel Soares acrescenta: “Estas situações podem constituir um momento estruturante do processo de supervisão, na medida em que podem permitir caminhar para níveis mais complexos de funcionamento pessoal e relacional” (1995, p. 145).

Do exposto decorre a enorme relevância da mobilização de uma matriz relacional adequada pois “a formação significativa ocorre quando a partir da acção e da integração da acção pela reflexão, no contexto de uma relação interpessoal genuína, o supervisor e o professor são co-autores da transformação das práticas e co-construtores de novas significações pessoais” (Soares, 1995, p. 145).

4.2 Implementação da formação

Uma vez que defendemos a ideia de que o professor necessita de acrescentar conhecimentos e competências, necessárias à investigação da própria prática, e de adotar rotinas de reflexividade crítica, para ser capaz de se tornar mais resistente à dispersão negativa da sua atividade profissional, precisávamos de adotar um modelo de atividades e estratégias que pudesse favorecer a formação desse professor-investigador. Estávamos cientes dos benefícios do professor reflexivo, sobejamente difundidos na literatura, e de como estes poderiam revelar-se insuficientes, na linha do que Zeichner (1993) alerta, caso restringíssemos as reflexões do contexto formativo a conceitos teóricos, não déssemos relevo às experiências próprias dos participantes, ou, não procedêssemos a um enquadramento mais amplo, social e institucional das concepções teóricas apresentadas.

Tínhamos a noção, igualmente, de como a prática da reflexão solitária, introspetiva, poderia gerar apenas a ilusão de aprendizagem, embora sem os efeitos de mudança,

emancipação, ou desenvolvimento profissional que visávamos. A literatura também nos tinha deixado conscientes de como a transformação da própria prática pode ser travada por diversos obstáculos e resistências. Algumas destas resistências poderiam ser intrínsecas ao estágio de desenvolvimento em que os docentes estivessem, como Huberman (1995) salientou. Dado que os sujeitos com quem iríamos trabalhar se encontravam entre os 40 e os 56 anos, numa fase de maturidade profissional, alguns vivendo a serenidade e distanciamento afetivo, outros encontrando-se sob o efeito de algum conservadorismo e lamentações, seria expectável que pudessem configurar as descrições daquele investigador relativamente à fase na carreira em que os docentes podem adotar dois tipos de postura: uma mais descontraída e menos emocional desvalorizadora da promoção profissional, e centrada na vida da escola e no próprio, outra mais amargurada com as vivências profissionais, apresentando queixumes sobre o sistema, os colegas, os alunos e desinteressados pela promoção profissional. Consequentemente, a tarefa de transformação da prática poderia ser particularmente complexa.

Face ao que descrevemos, a Oficina de formação, por nós concebida, foi particularmente inspirada na obra de Stephen Brookfield (*Becoming a critically reflective teacher*, 1995), tendo-se centrado no oitavo capítulo, *Solving problems collaboratively: The good practices audit*, relativamente à *abordagem prática* que preparámos para envolver os participantes na reflexão. Ao tratar-se de uma metodologia aplicada no terreno pelo investigador, encontrava-se validada e permitiria servir o propósito que nos levou a recorrer a ela, com a garantia, *a priori*, de produzir efeitos positivos e sustentar as nossas convicções e objetivos. Brookfield descreveu esta estratégia em três fases, por nós designada ABP - Auditoria de Boas Práticas, como “*a useful starting point for dealing with teachers’ own experiences [...] a collaborative critical analysis of their experiences that can help teachers generate good responses*”, de modo que “*people come to realize the value of their own experiences, they take critical perspective on them, and they learn how to use this reflection to help them deal with whatever problems they face*” (1995, pp. 160-161).

Tivemos, contudo, o cuidado de alertar os participantes para as reservas a considerar na estratégia ABP, tal como Brookfield previne, pois nem sempre as experiências são “*inherently enriching. Experience can teach us habits of bigotry, stereotyping, and disregard for significant but inconvenient information. It can also be*

narrowing and constraining, causing us to evolve and transmit ideologies that irrevocably skew how we interpret the world. A group's pooling of individual experiences can be a myopic exchange of prejudices” (p. 182).

Em todo o caso, as precauções, bem como o processo global de implementação da Oficina, encontram-se descritas no nosso portefólio de formadora, conforme já alertámos, resultando numa narrativa detalhada das estratégias utilizadas e do modo como todo o processo formativo decorreu, relevante para a compreensão do todo. Essa descrição é particularmente significativa no âmbito das sessões de trabalho. Por esta razão, na próxima secção, daremos alguns esclarecimentos sumários sobre as mesmas.

4.3 Sessões de trabalho

As sessões de trabalho, com a duração, em média, de três horas, seguiram os três eixos fundamentais já antes referidos: uma *abordagem teórica*, uma *abordagem prática* e uma *abordagem de intervenção prática* relativamente à própria prática. Decorreram todas presencialmente, num total de vinte e cinco horas, tendo os projetos de investigação-ação dos formandos sido executados nas vinte e cinco horas de trabalho autónomo que a Oficina contempla.

Intencionalmente, os primeiros encontros, relativamente à abordagem teórica e à abordagem prática, ocorreram temporalmente muito próximos (28 de setembro, 29 de setembro, 12 de outubro, 13 de outubro e 20 de outubro de 2012) tendo depois passado a decorrer com uma maior amplitude temporal entre sessões (27 de outubro, 24 de novembro de 2012 e 4 de janeiro de 2013). Os momentos de trabalho autónomo solicitados, em investigação-ação, tiveram lugar entre 28 de outubro e 23 novembro e entre 25 de novembro de 2012 e 3 de janeiro de 2013⁷⁷.

O pré-questionário foi aplicado na primeira sessão presencial e o pós-questionário na última sessão de encerramento. Os dados quantitativos do pré-questionário foram divulgados na segunda sessão, tendo permitido o esclarecimento, da parte dos participantes, no que concerne a algumas respostas cuja interpretação requeria aclaração.

⁷⁷ Cf. ilustração 15.

Vários excertos da literatura, por nós selecionada, foram fornecidos ao longo das sessões para o trabalho de análise e reflexão. Foi concebido um *PowerPoint* para proporcionar aos formandos uma melhor elucidação e o acompanhamento sequencial das tarefas propostas. No início de cada sessão foi sempre feito um sumário relativamente ao trabalho realizado na sessão anterior, a fim de estabelecer pontes e gerar sentido.

As tarefas executadas nas sessões oscilaram entre momentos em pequenos grupos ou individuais, com uma predominância nos momentos de grupo alargado, em discussão e partilha de ideias e experiências.

Na retaguarda de todo o trabalho desenvolvido constituiu-se uma disciplina virtual, na plataforma *Moodle* do Centro de Formação CENFORES. Esta permitiu o suporte ao trabalho desenvolvido, presencial e autonomamente, tendo ocorrido alguns Fóruns de discussão, em comunicação síncrona e assíncrona, de colocação de dúvidas. O correio electrónico e o *Google Docs* foram, ainda, outros recursos essenciais no apoio às sessões.

Sumário

O presente capítulo visou apresentar o desenho traçado para o nosso plano de intervenção. Assim, descrevemos o programa, os seus objetivos e a metodologia, segundo a qual pretendíamos estimular a perspetiva crítico-reflexiva que fornecesse aos participantes meios para a melhoria do pensamento autónomo, facilitadores das dinâmicas de autoformação construtiva em ambientes colaborativos. Apresentámos, ainda, a justificação das nossas opções relativamente à atividade de supervisão, à implementação da formação e às sessões de trabalho, as quais seguiram dois princípios. O de permitir “aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (Nóvoa A. , 1997, p. 25) e o de fazer com que o método formativo passasse “por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas” (p. 28).

O próximo capítulo será dedicado aos resultados do nosso estudo.

CAPÍTULO V – RESULTADOS DO ESTUDO EMPÍRICO

Introdução

Como referimos, o nosso estudo centrou-se na dispersão da atividade docente e suas facetas, tendo-se desenvolvido segundo uma metodologia de investigação qualitativa de natureza interventiva e interpretativa.

Relembramos, por isso, ter apostado num plano de formação promotor do trabalho colaborativo e reflexão crítica como atenuadora dos efeitos negativos da fragmentação da atividade docente. A circunstância de os dados partirem de uma realidade, na qual se encontram presentes fenómenos de natureza política, social e humana, externos à capacidade de interferência dos docentes, colocaram a questão quanto à forma como se iria produzir conhecimento útil para a comunidade científica.

Sabíamos que a nossa implicação na investigação teria de se realizar sob o esforço de aproximação e necessário distanciamento, na medida em que a realidade retratada é bem conhecida por termos um conhecimento experiencial enquanto professora e formadora, ainda que não do caso estudado em concreto.

As múltiplas fontes de informação teriam, por isso, de ser trianguladas para melhor retratar o objeto de investigação, orientado a partir dos quadros de referência. Por conseguinte, os resultados do estudo possibilitariam uma visão integradora dos dados, contribuindo para a confirmação da adequação, ou não, da proposta do nosso modelo formativo de professores experientes no âmbito da atenuação da sua atividade dispersiva.

Uma vez que o número inicial de participantes (dezanove) diminuiu para catorze, após cinco desistências ocorridas na última sessão da Oficina de formação, tivemos o cuidado de proceder a uma seleção dos dados a utilizar na apresentação dos resultados, particularmente porque estes requeriam a análise comparativa entre o pré-questionário e o pós-questionário. Consequentemente excluímos, dos dados apresentados no presente capítulo e no que se refere ao pré-questionário para o qual deram o seu contributo a totalidade dos dezanove inscritos na Oficina, aqueles relativos aos cinco participantes entretanto desistentes. Isto foi exequível devido às primeiras questões desse questionário aludirem aos dados biográficos, possibilitando uma identificação dos

formandos, nomeadamente, através do confronto com o pós-questionário dada a ausência de dados biográficos idênticos no segundo momento de consulta dos formandos. Acautelámos, deste modo, a possibilidade de os dados poderem não ser considerados válidos e de manterem a credibilidade para a investigação.

O nosso propósito, para as secções do presente Capítulo, centra-se na necessidade de dar resposta aos objetivos da investigação. Cada secção intitula-se a partir desses objetivos, constantes no desenho da investigação.

1. Visão dos participantes sobre a dispersão

Para melhor clarificar os resultados, dividimos a apresentação, relativamente à visão dos sujeitos participantes na formação realizada no âmbito do estudo empírico, sobre a dispersão da sua atividade, em quatro subsecções seguidamente explicitadas na ilustração. Por fim, na subsecção 1.5, procedemos a uma conclusão relativamente aos dados da secção 1.

A fim de demonstrar a metodologia utilizada no processo de apresentação de resultados e para melhor exposição de toda a informação obtida com os dados, procedemos a um recorte dos objetivos e questões de investigação⁷⁸, a seguir identificados na ilustração face às subsecções (intituladas a partir dos nossos objetivos investigativos).

⁷⁸ Cf. secção 5 do capítulo I.

CAPÍTULO V

Temática	Problema de investigação	Objetivos	Questões de investigação	Capítulo V Resultados	
DISPERSÃO DA ATIVIDADE DOCENTE. O PODER DO PROFESSOR REFLEXIVO CRÍTICO NUM CONTEXTO FORMATIVO COLABORATIVO.	Será possível que práticas reflexivas críticas, desenvolvidas em contexto formativo colaborativo, possam atenuar as facetas negativas da dispersão docente?	Perceber o que entendem os professores por dispersão da atividade docente	O que é a dispersão da atividade docente para os professores?	Subsecção 1.1 O que é a dispersão da atividade	Secção 1. Visão dos participantes sobre a dispersão
			Que fatores da fragmentação do trabalho docente têm tido impacto positivo?	Subsecção 1.2 Fatores da dispersão com impacto positivo	
		Compreender os aspetos positivos e negativos da dispersão docente	Quais os fatores que mais contribuem para a dispersão da atividade docente?	Subsecção 1.3 Fatores com maior contributo e impacto negativo na dispersão	
			Quais são aqueles que têm tido maior impacto negativo?	Subsecção 1.4 Soluções apontadas para a atenuação da dispersão	
			Que soluções apontam os professores para a atenuação da dispersão?		

Ilustração 17 - Objetivos do Capítulo V: Secção 1

1.1 O que é a dispersão da atividade

1.1.1 Dados recolhidos nas respostas às perguntas abertas

Seguindo a linha de análise proposta por Miles & Huberman (1994), começámos por reduzir os dados através de um processo de seleção, simplificação e organização, para os apresentar e deles poder extrair as nossas conclusões. Com esse objetivo em mente, após uma leitura primária das respostas às questões abertas do pré-questionário, focalizadas na visão dos sujeitos sobre a dispersão, procedemos a uma inventariação e sistematização que deu origem à elaboração de quadros síntese da informação (Bardin, 2009).

Na fase de pré-análise, construímos um modelo no qual iríamos inserir categorias a partir do *corpus* de análise. A fase de descodificação consistiu no tratamento para a descrição dos dados. As categorias não foram definidas *a priori*, tendo antes emergido a partir do conteúdo das respostas abertas e depois sido confirmadas pelas unidades de contexto/registo. Decidimos ter como referência, para a construção de categorias, o objetivo e a questão de investigação levantada e estabelecida no início da investigação. Na elaboração dos quadros de análise, fomos selecionando as unidades de contexto/registo, agrupadas relativamente aos sistemas categoriais, em função dos aspetos relevantes para a investigação. Na fase de inferência, fizemos uma dedução lógica. Esta conduziu à descrição e passagem à interpretação, em articulação com os referenciais teóricos, designadamente Perrenoud (1993), quanto à definição de dispersão da atividade docente.

Este processo de compreensão dos dados do pré-questionário foi sempre articulado com as respostas às questões fechadas do pós-questionário, numa tentativa de confirmar ou infirmar a visão apresentada pelos participantes nos dois momentos em que os consultámos: inicialmente (através do pré-questionário), no momento anterior à formação e realização dos seus projetos de investigação-ação; e por fim (através do pós-questionário), no momento posterior à intervenção da investigadora, uma vez concluído o processo de formação pelo qual passaram.

Esta forma de atuação apresenta a vantagem de permitir uma análise de conteúdo comparativa a partir de mais do que uma fonte (dois questionários). Reconhecemos,

porém, as suas limitações. Estas poderão residir, segundo Marconi e Lakatos (1996) na dificuldade de fazer uma verificação rigorosa do exercício da análise para se alcançar a objetividade pretendida. Para contrariar essa limitação mantivemo-nos particularmente atentas aos objetivos delineados para a recolha de informação, de modo a reter os dados pertinentes necessários para o nosso focus investigativo.

O quadro seguinte é o resultado do trabalho de recolha e organização da informação. Optámos pela repetição do cabeçalho, na mudança de página, a fim de facilitar a leitura. Por outro lado, cumpre clarificar que o número de ocorrências das unidades de registo surge em ordem decrescente.

Matriz de análise - Dados sobre a visão dos professores da dispersão:

Pré-questionário				
Objetivo	Questão de investigação	Categorias	Unidades de contexto/registo	Fi Nº de ocorrências
Perceber o que entendem os professores por dispersão da atividade docente	O que é a dispersão da atividade docente para os professores?	Tarefas para além da atividade docente ou letiva	<p><i>“Tudo o que não se relacione diretamente com a atividade docente.”</i></p> <p><i>“Multiplicidade de solicitações não diretamente ligadas à leccionação.”</i></p> <p><i>“Todos os fatores que me afastam daquilo que considero serem os objetivos essenciais que tracei.”</i></p> <p><i>“Responsabilidades que vão para além da função de professora.”</i></p> <p><i>“A multiplicidade de solicitações externas ao que é exclusivamente do domínio da atividade docente.”</i></p> <p><i>“A gestão das tarefas ditas não letivas.”</i></p> <p><i>“Ocupar-me de questões suscitadas por assuntos que não são essenciais ao desenvolvimento da prática letiva e ao cumprimento das diretivas programáticas.”</i></p>	7
		Diversidade de tarefas simultâneas	<p><i>“Desenvolver tarefas muito diversificadas em simultâneo.”</i></p> <p><i>“Ocupar-me de diferentes tarefas ao mesmo tempo tentando fazer o melhor em cada uma delas. Por vezes ficar com a ideia que não consigo concluir efetivamente todas elas. Entre dar aulas, preparar reuniões, partilhar materiais, dar atenção a problemas dos alunos... tudo é dispersão!”</i></p> <p><i>“Fazer várias coisas que talvez pudessem ser reduzidas a um número menor e talvez às verdadeiramente necessárias.”</i></p> <p><i>“Ter de realizar tarefas muito díspares em</i></p>	6

RESULTADOS DO ESTUDO EMPÍRICO

			<p><i>curtos espaços de tempo ou em sobreposição.</i></p> <p><i>“Consiste essencialmente na diversidade de solicitações.”</i></p> <p><i>“A simultaneidade de exigência do cumprimento de tarefas.”</i></p>	
Pré-questionário				
Objetivo	Questão de investigação	Categorias	Unidades de contexto/registo	Fi Nº de ocorrências
Perceber o que entendem os professores por dispersão da atividade docente	O que é a dispersão da atividade docente para os professores?	Burocracia	<p><i>“A panóplia de legislação que é lançada sem se ter efetivamente avaliado os resultados da existente; A multiplicidade de serviços/documentos que é necessário consultar e/ou conceber e organizar para desenvolver qualquer atividade não letiva com os alunos.”</i></p> <p><i>“Encaro a componente burocrática da atividade, nomeadamente a inerente à função de Diretora de Turma como responsável por alguma dispersão relativamente ao que me parece essencial, o trabalho com as alunas”.</i></p> <p><i>“Número elevado de intervenientes no processo educativo, dispersão de materiais, irregularidades na planificação/organização.”</i></p>	3
		Inesperado das tarefas	<p><i>“A necessidade de atender, inesperadamente (de forma não programada) a assuntos/problemas diversificados relacionados com todos os elementos presentes na minha profissão.”</i></p> <p><i>“Momentos e situações inesperadas que perturbam o meu horário.”</i></p>	2
		Diversidade de papéis do que é Ser professor	<p><i>“Ser professor implica atuar num campo de ação muito diversificado. Estamos constantemente a ser avaliados pelos outros e por nós próprios. Procuramos ou somos procurados para combater em várias frentes.”</i></p> <p><i>“Conjunto de papéis e funções que sou levado a desenvolver de modo a cumprir, com satisfação e sucesso as atividades que englobam o horário que me é atribuído anualmente.”</i></p>	2
		Necessidade de resolução de problemas	<p><i>“A diversidade e urgência de tarefas dos docentes”</i></p> <p><i>“Solicitações da Direção, telefonemas de encarregados de educação, informações dadas pelo Gabinete que obrigam a reunir com as alunas e a informar com urgência coordenadora de ciclo, Direção, encarregado de educação.”</i></p>	2

Pré-questionário				
Objetivo	Questão de investigação	Categorias	Unidades de contexto/registo	Fi Nº de ocorrências
Perceber o que entendem os professores por dispersão da atividade docente	O que é a dispersão da atividade docente para os professores?	Inovação e atualização constante	<p><i>"A atualização constante às novas tecnologias."</i></p> <p><i>"A tentativa de procurar / delinear tarefas e estratégias supostamente inovadoras e eficazes, mesmo para situações já conhecidas e trabalhadas anteriormente, o que leva a iniciar (ou pensar em) múltiplas tarefas, dificilmente exequíveis em tempo útil."</i></p>	2
		Quebra de rotina	<i>"Quebrar a rotina, ter sempre algo diferente..."</i>	1

Ilustração 18 – Matriz de análise: Dados sobre a visão dos professores da dispersão

Para a nossa análise fomos recuperar a definição de dispersão de Perrenoud, apresentada no Capítulo II, secção 2.

Os sujeitos deste estudo, ainda que demonstrem estar em completa sintonia com a percepção daquele investigador do que é a dispersão - encarada como a “utilização do tempo dos professores, a organização do trabalho pedagógico, a gestão das prioridades entre várias tarefas e as diversas solicitações dos alunos, dos pais e dos colegas e a imposição de situações que o professor deve gerir simultaneamente” (1993, p. 55) - apontam como causadoras da sua dispersão, em primeiro lugar, as tarefas para além da atividade docente ou letiva, logo seguidas da diversidade de tarefas simultâneas. Em terceiro lugar surge a burocracia⁷⁹. Em quarto lugar escolheram diversas situações, designadamente, o inesperado das tarefas; a diversidade de papéis do que é Ser professor; a necessidade de resolução urgente de problemas; bem como a inovação e atualização constante. A quebra de rotina é, ainda, encarada por um dos professores, como dando o contributo fulcral para a pulverização de ações da docência.

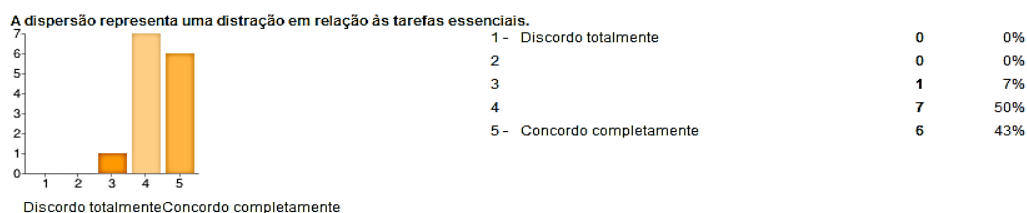
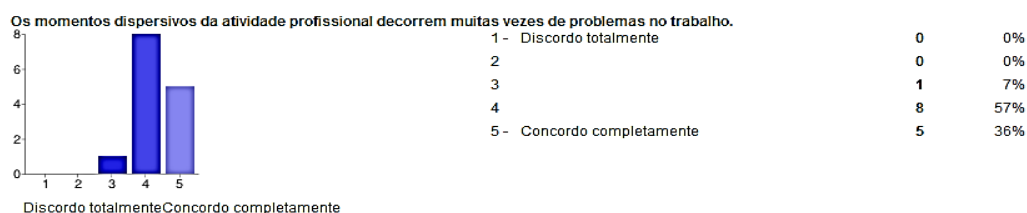
Todas as perspetivas dos sujeitos estão em linha com os referenciais teóricos, apresentados no Capítulo II, ponto 2 e 3. Estamos, conseqüentemente, em condições de confirmar a visão de Perrenoud, não fundamentada em dados empíricos, para quem a fragmentação do trabalho docente decorre entre dois tipos de atividade, no *no man's land*, quando o professor se depara “com uma *constante: a multiplicidade de tarefas e*

⁷⁹ Este dado, apresentado no capítulo III, Parte A, tinha surgido anteriormente, no nosso estudo exploratório, relativamente aos fatores considerados com maior impacto negativo na atividade docente.

dos problemas a solucionar, a dispersão contínua entre solicitações ou assuntos prementes” (1993, p. 63). Os sujeitos demonstram, também, compreender o conceito de dispersão numa visão que se enquadra no parecer de Hargreaves & Fullan (2001), para quem aquela surge como um leque de responsabilidades cada vez mais alargado que exacerbam a sobrecarga das funções docentes. Detêm, como se confirma, uma noção precisa do que a dispersão representa na sua vida profissional, com maior ênfase colocado nas tarefas para além da atividade docente ou letiva e na diversidade de tarefas simultâneas.

Por outro lado, os professores participantes no nosso estudo de caso estão bastante cientes do acréscimo de papéis que Nóvoa (2007) apelidou como *transbordamento* da escola, por excesso de missões. Podemos inferir como este excesso de missões leva à dificuldade de definir prioridades, como se tudo fosse relevante, tudo acabando por ser dispersão, como afirma um dos sujeitos: “Ocupar-me de diferentes tarefas ao mesmo tempo tentando fazer o melhor em cada uma delas. Por vezes ficar com a ideia que não consigo concluir efetivamente todas elas. Entre dar aulas, preparar reuniões, partilhar materiais, dar atenção a problemas dos alunos... tudo é dispersão!” (P10)⁸⁰.

Estes resultados ilustram bem como os professores sabem refletir sobre a sua profissionalidade quando essa reflexão lhes é solicitada. Os dados não divergem dos obtidos no momento posterior à Oficina de formação, quando, na última sessão formativa, através das questões fechadas, no pós-questionário, os participantes confirmam a descrição que tinham feito no pré-questionário, relativamente à dispersão, o que se pode verificar nos próximos gráficos, sob a legenda da ilustração 19.



⁸⁰ De ora em diante os participantes serão identificados com a letra P (participante), a que juntámos um número correspondente a uma catalogação por nós adotada.

CAPÍTULO V

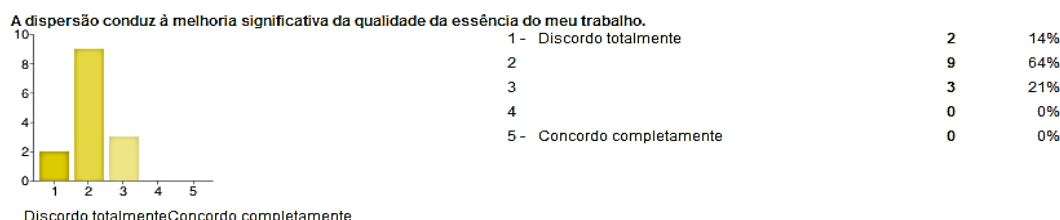
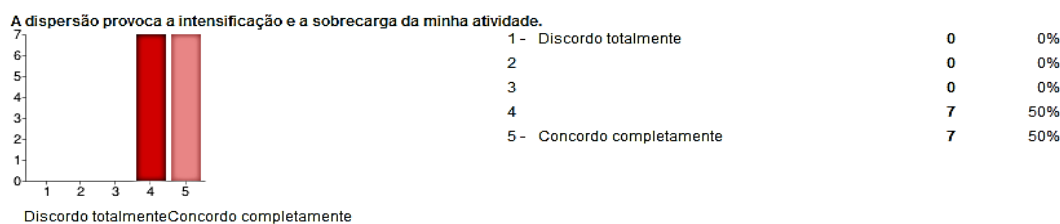


Ilustração 19 - Dados sobre a visão dos professores da dispersão (Pós-questionário)

Podemos inferir, a partir da informação dos gráficos, como a maioria da amostra identifica a dispersão a partir de problemas no trabalho, acentuados pelo seu caráter imediatista. Com efeito, estes decorrem, por exemplo, como indicou um dos participantes, de *“Solicitações da Direção, telefonemas de encarregados de educação, informações dadas pelo Gabinete que obrigam a reunir com as alunas e a informar com urgência coordenadora de ciclo, Direção, encarregado de educação”* (P2).

A maioria dos sujeitos encara também a dispersão como uma distração em relação às tarefas essenciais, sendo que a burocracia é vista como negativa, desviando o empenho dos docentes do que é considerado substancial na sua prática: *“Encaro a componente burocrática da atividade, nomeadamente a inerente à função de Diretora de Turma como responsável por alguma dispersão relativamente ao que me parece essencial, o trabalho com as alunas”* (P6).

Outro aspeto, face ao qual a maioria dos participantes concorda de modo indiscutível prende-se com a faceta de intensificação e sobrecarga do trabalho dos professores, a qual, estamos convictas, provoca dispersão. Este ponto de vista está em linha com o de Esteve (1995), por nós apresentado no Capítulo II, quando descrevemos como os docentes são chamados a executar inúmeras tarefas acrescidas, de administração, programação, avaliação, reciclagem profissional, orientação de alunos e atendimento de pais. A intensificação e sobrecarga, características do Ser professor, implicam, como refere um dos sujeitos, *“atuar num campo de ação muito diversificado.*

Estamos constantemente a ser avaliados pelos outros e por nós próprios. Procuramos ou somos procurados para combater várias frentes” (P1).

Ainda que tenhamos apontado a hipótese de a atividade dispersiva ter um “lado positivo, que constitui, de uma certa forma, um *modo de vida*, uma maneira de estar no mundo que apresenta certas vantagens” (Perrenoud P. , 1993, p. 65), os participantes deste estudo de caso, concordando com esse ponto de vista, conforme veremos adiante, colocaram-se maioritariamente em discordância com a afirmação de que a dispersão conduz à melhoria significativa da qualidade da essência do seu trabalho. Apenas 21% dos participantes apresentou uma certa concordância com este facto, deixando perceber como, ter uma atividade dispersiva, poderá representar o “*Quebrar a rotina, ter sempre algo diferente...*” (P14), nas palavras de um dos sujeitos. Este dado, contudo, não invalida que pensem na dispersão como não precisando de ser encarada como negativa, podendo até ser encarada como positiva. Deste facto daremos conta a seguir ao analisarmos os fatores da dispersão que são apontados como tendo impacte positivo.

1.1.2 Dados recolhidos nos resultados quantitativos

A análise, a seguir apresentada, decorre da tentativa de confirmar ou infirmar a visão apresentada pelos participantes nos dois momentos em que os consultámos, quanto à visão que apresentavam da sua dispersão⁸¹.

Esta iniciativa permitiu uma análise comparativa dos resultados quantitativos, no intuito de descrever, com a objetividade que estes dados pudessem transmitir, toda a realidade subjetiva do estudo de caso. Este processo de apresentação dos resultados permitiria, também, na nossa concepção, expor dados que fornecessem respostas às finalidades da nossa investigação.

Apresentamos, por razões de otimização da informação e para a tornar mais compreensível, dois quadros posicionados a par facilitando a análise comparativa. O primeiro contém os dados do pré-questionário e o segundo do pós-questionário,

⁸¹ Relembramos que esses momentos de consulta se reportam ao pré e pós-questionário: inicialmente, no momento anterior à formação e realização dos seus projetos de investigação-ação; e, na última sessão de trabalho, no momento que encerrou o nosso trabalho de intervenção enquanto investigadora e uma vez concluído o processo de formação pelo qual passaram.

mantendo-se na horizontal as questões análogas⁸². Os dados obtidos decorreram da seleção de uma opção que, no entender dos sujeitos, melhor representava o seu grau de concordância com cada afirmação tendo em conta a seguinte escala Likert: 1 Discordo totalmente, 2 Discordo, 3 Moderadamente de acordo, 4 Concordo, 5 Concordo completamente. Com vista ao tratamento dos dados, nos quadros, optámos por agregar os dados da escala 1 e 2 sob a classificação *Discordam* e os dados da escala 3, 4 e 5 sob a classificação *Concordam*.

Na sequência das tabelas duplas (sob a legenda ‘ilustração 20’), apresentamos as nossas observações interpretativas, da informação quantitativa, em termos comparativos.

Matriz de análise - Dados comparativos sobre a dispersão:

Pré-questionário 28 de setembro 2012			Pós-questionário 4 de janeiro 2013		
Questões	Discordam	Concordam	Questões	Discordam	Concordam
	Escala Likert 1,2	Escala Likert 3,4,5		Escala Likert 1,2	Escala Likert 3,4,5
Considero os momentos dispersivos da minha atividade profissional como negativos.	42%	58%	Considero agora os momentos dispersivos da minha atividade profissional como negativos.	0%	100%
Considero que os momentos dispersivos da minha atividade profissional podem ser encarados como positivos.	10%	90%	Considero agora que os momentos dispersivos da minha atividade profissional podem ser encarados como positivos.	0%	100%
É difícil atenuar a frequente fragmentação do trabalho.	5%	95%	Compreendo agora que é difícil atenuar a frequente fragmentação do trabalho.	100%	0%
Compreendo que a dispersão é o inesperado, o oposto dos hábitos tranquilos.	16%	84%	Compreendo que a dispersão é o inesperado, o oposto dos hábitos tranquilos.	0%	100%
Os momentos dispersivos da atividade profissional decorrem sempre de problemas no trabalho.	69%	31%	Os momentos dispersivos da atividade profissional decorrem muitas vezes de problemas no trabalho.	0%	100%
A dispersão representa uma distração em relação às tarefas essenciais.	37%	63%	A dispersão representa uma distração em relação às tarefas essenciais.	0%	100%
A dispersão provoca a intensificação e a sobrecarga da minha atividade.	5%	95%	A dispersão provoca a intensificação e a sobrecarga da minha atividade.	0%	100%
A dispersão conduz à melhoria significativa da qualidade da essência do meu trabalho.	48%	52%	A dispersão conduz à melhoria significativa da qualidade da essência do meu trabalho.	79%	21%
Os momentos dispersivos da minha atividade profissional são um transtorno e causam mal-estar.	58%	42%	Os momentos dispersivos da minha atividade profissional são um transtorno e causam mal-estar.	7%	93%

⁸² Estas questões, retiradas dos guiões do pré e pós-questionário, contêm algumas variáveis linguísticas por terem sido aplicadas aos sujeitos em momentos díspares. Com efeito, a introdução dessas variáveis pareceu-nos necessária devido ao facto de os sujeitos deterem conhecimentos, no final da Oficina de Formação, dos quais não estavam ainda na posse aquando da primeira sessão.

RESULTADOS DO ESTUDO EMPÍRICO

Os momentos dispersivos do meu trabalho são desestabilizadores do bom desempenho.	52%	48%	Os momentos dispersivos do meu trabalho são desestabilizadores do bom desempenho.	43%	57 %
Compreendo as causas dos momentos dispersivos da minha atividade profissional.	16%	84%	Compreendo agora melhor as causas dos momentos dispersivos da minha atividade profissional.	0%	100%

Ilustração 20 – Matriz de análise: Dados comparativos sobre a dispersão

Quando iniciámos este estudo, pretendíamos perceber o que entendem os professores por dispersão da atividade docente, o que é para eles a dispersão da atividade, bem como os fatores que mais contribuem para a dispersão da atividade docente.

Os dados recolhidos permitem-nos afirmar que, apesar de 58% dos sujeitos do nosso estudo terem, inicialmente, considerado a dispersão como negativa, após a conclusão da formação, 100% concorda. A mudança de opinião, notória, no quadro à direita (Pós-questionário, ilustração 20), muito mais fundamentada no final da trajetória da Oficina, denota, aliás, como foi relevante todo o processo de intervenção, formador e construtivista, estimulante da sua reflexão, efetivamente crítica. A segunda questão confirma a tomada de posição quanto à primeira, pois 100% dos inquiridos considera, no pós-questionário, que os momentos dispersivos da sua atividade profissional podem ser encarados como positivos.

Quanto à questão ‘É difícil atenuar a frequente fragmentação do trabalho’, 95% dos sujeitos concordavam com a mesma, quase esmagadoramente, no pré-questionário, tendo 100% passado a compreender, na última sessão formativa, que é possível atenuar a fragmentação da sua atividade, indicando discordar da afirmação.

Inicialmente, quando encetámos as primeiras leituras no âmbito da nossa investigação, interrogámo-nos se a dispersão seria encarada pelos professores como o inesperado, a transformação, o oposto dos hábitos tranquilos, conforme assinala Perrenoud (1993). Como podemos observar, no quadro à esquerda relativa ao pré-questionário (ilustração 20), os participantes principiaram a formação revelando-se bastante convictos quanto a esta asserção (84%). O seu posicionamento confirmou-se, no final da Oficina, revelando uma maior consciência das características da fragmentação do trabalho, por todos (100%) considerada como o contrário das rotinas

tranquilas. Esta posição configura a afirmação de um dos docentes em resposta à questão aberta do pós-questionário, quanto à caracterização da dispersão: “*Momentos e situações inesperadas que perturbam o meu horário*” (P5).

Relativamente à afirmação seguinte, formulámos a questão de modo diferente no pós-questionário. Essa circunstância mudou a resposta dos sujeitos. No pré-questionário tínhamos formulado a frase do seguinte modo: ‘Os momentos dispersivos da atividade profissional decorrem *sempre* de problemas no trabalho’, com a qual 69% dos sujeitos discordou. No pós-questionário alterámos a palavra em itálico para *muitas vezes*, verificando-se uma modificação para 100% de concordância. Esta alteração tinha surgido como necessária, quando, em diálogo com os participantes, na segunda sessão de formação, clarificámos as respostas dadas no pré-questionário, tendo sido afirmado que a palavra *sempre* tinha determinado uma maioria de discordância.

Em referência à questão colocada, a partir da qual pretendíamos saber se a dispersão representa uma distração em relação às tarefas essenciais, os sujeitos (37%) inicialmente discordantes, agruparam-se, no final, aos integralmente concordantes, o mesmo tendo sucedido quanto à circunstância de, inicialmente, 5% terem discordado de que a dispersão provoca a intensificação e sobrecarga da sua atividade. Todos os participantes concluíram a Oficina com a noção clara de como a pulverização das responsabilidades e tarefas pode ser demolidora para o seu desempenho. Esta inferência comprova-se com a questão seguinte. No pré-questionário, 52% dos inquiridos concordavam que a dispersão conduz à melhoria significativa da qualidade da essência do seu trabalho, tendo esse número diminuído, no final da formação, para 21%. Por outro lado, 93% concluem o programa formativo a concordar que os momentos dispersivos da atividade profissional são um transtorno e causam mal-estar, comparativamente aos 42% iniciais. Verifica-se, por conseguinte, uma mudança de visão sobre a fragmentação da atividade profissional, agora considerada como carente de mais-valias. Temos de apresentar aqui uma ressalva, todavia, pois a dispersão, neste contexto, não deverá ser considerada a multiplicidade de funções e tarefas dos docentes, uma vez que esta é apontada pelos sujeitos como um fator com impacte positivo (Cf. ilustração 21).

Na linha de Perrenoud (1993), os sujeitos do nosso estudo de caso mostram-se divididos quanto à questão relativa aos momentos dispersivos serem desestabilizadores

do bom desempenho. Aquele investigador, conforme demos conta na revisão da literatura, considera a dispersão como podendo ter um certo potencial positivo. 48% dos inquiridos concordavam inicialmente, tendo 57% concluído o percurso formativo, do lado da concordância.

Por fim, através da última questão, a totalidade dos sujeitos revela compreender melhor as causas dos momentos dispersivos da sua atividade profissional, contra os 84%, também significativos, que o tinham denotado no pré-questionário.

Somos levadas a concluir que a nossa intervenção teve efeitos na concepção que os sujeitos tinham da pulverização do trabalho por eles executado no domínio profissional. Sendo todos professores muito experientes, demonstraram possuir, aprioristicamente, boas qualidades de reflexão. Parece-nos, no entanto, que os benefícios por nós introduzidos terão decorrido do refinamento dessa reflexão, ao termos ajudado a torná-la crítica.

1.2 Fatores da dispersão com impacte positivo

No quadro seguinte encontramos o resultado do trabalho de recolha e organização da informação para análise de conteúdo, segundo os procedimentos antes descritos, tendo optado pela repetição do cabeçalho da tabela, na mudança de página, a fim de facilitar a leitura. O número de ocorrências das unidades de registo surge em ordem decrescente. A questão aberta colocada, conducente à análise de conteúdo constante no quadro, foi exclusivamente incluída no pré-questionário, não constando do pós-questionário.

Matriz de análise: Dados sobre o impacte positivo da dispersão:

Pré-questionário				
Objetivo	Questão de investigação	Categorias	Unidades de contexto/registo	Fi Nº de ocorrências
Compreender os aspetos positivos e negativos da dispersão docente	Que fatores da fragmentação do trabalho docente têm tido impacte positivo?	Situações e atividades com contributo para a reflexão ou quebra de rotina	<p><i>"O desafio de novas situações. A exploração de diferentes áreas. Porque estimulam a experimentação, a reflexão e a criatividade."</i></p> <p><i>"O fator 'mudança de atividade' pode contribuir para que haja uma maior reflexão sobre a 'problemática' que se estava a tratar anteriormente."</i></p>	5

CAPÍTULO V

			<p><i>“Os assuntos de que me ocupo têm um impacto positivo porque contribuem para a satisfação pessoal, tornando-me uma pessoa mais positiva e alegre, além disso, enriquecem-me cultural e humanamente e estimulam-me para a dinamização de atividades como idas ao teatro, à ópera, a exposições, a criação de comunidades de leitores.”</i></p> <p><i>“Poder realizar ao longo do dia atividades de caráter diferente - preparação de materiais diversificados, por exemplo ou fazer tarefas diferenciadas no espaço institucional ou em casa, uma vez que quebram a rotina. Os grupos de alunos-turma serem diferentes, com necessidades também diferentes - pela razão já referida anteriormente - quebra a rotina.”</i></p> <p><i>"Concentração. Reflexão. Colaboração. Sentido crítico. Autoavaliação"</i></p>	
Pré-questionário				
Objetivo	Questão de investigação	Categorias	Unidades de contexto/registo	Fi Nº de ocorrências
Compreender os aspetos positivos e negativos da dispersão docente	Que fatores da fragmentação do trabalho docente têm tido impacto positivo?	Necessidade de resolução de problemas e de dar respostas adequadas	<p><i>"Diversidade presente nos alunos em termos das problemáticas apresentadas para as quais muitas vezes não possuímos resposta (necessidades específicas / indisciplina)"</i></p> <p><i>“Perante alunos com dificuldades, o professor, por exemplo, investiga em livros, conversa com colegas e/ou procura na Internet estratégias para ajudar melhor esses alunos e faz isso com gosto, com vontade.”</i></p> <p><i>“O facto de ser solicitada para atender a vários assuntos em simultâneo obriga-me a ser mais prática e despachada e a encarar novas situações com mais desembaraço”</i></p> <p><i>“O facto de procurar ser diplomática e empática face aos problemas suscitados por alguns encarregados de educação, por exemplo.”</i></p> <p><i>"O facto de as alunas mostrarem interesse e curiosidade por aspetos da História, da cultura e da vida em geral que levam ao não cumprimento do plano da aula inicialmente previsto. Mas fica a sensação de que motivei as alunas e que despertei o interesse para pesquisarem, lerem, verem um filme, etc.”</i></p>	5

RESULTADOS DO ESTUDO EMPÍRICO

Pré-questionário				
Objetivo	Questão de investigação	Categorias	Unidades de contexto/registo	Fi Nº de ocorrências
Compreender os aspetos positivos e negativos da dispersão docente	Que fatores da fragmentação do trabalho docente têm tido impacto positivo?	Criatividade e investigação	<p><i>"Quando queremos ser criativos, fazemos pesquisas e trabalhos apelativos, que nos afastam do objetivo principal e nos ocupam o tempo de forma exagerada, mas que nos dão muito prazer."</i></p> <p><i>"Diversidade versus criatividade/ novidade; Novidade versus capacidade de adaptação; Desconhecimento versus Motivação para a descoberta e para a investigação."</i></p> <p><i>"O 'perder-se' em leituras e pesquisa de informação para além do estritamente necessário para a preparação das aulas."</i></p> <p><i>"A investigação realizada no âmbito da preparação das atividades letivas."</i></p>	4
		Multiplicidade de funções e tarefas	<p><i>"A multiplicidade de tarefas conduz a aprendizagens significativas"</i></p> <p><i>"A diversidade de tarefas. Algumas delas podem ajudar a desenvolver competências úteis ao desempenho de outras tarefas ou a compreender melhor certas situações"</i></p> <p><i>"A multiplicidade de tarefas permite combater a monotonia."</i></p> <p><i>"Multiplicidade de funções exigidas ao professor na medida em que constituem para qualquer docente desafios a superar, através dos quais podemos certamente aprender imenso."</i></p>	4
		Relações interpessoais, partilha e colaboração	<p><i>"Relações interpessoais entre os membros da comunidade escolar."</i></p> <p><i>"Momentos de convívio / conversa que extravasam o diretamente relacionado com o trabalho da escola. Positivo pela satisfação pessoal que permitem."</i></p> <p><i>"A partilha de materiais e ideias, espírito colaborativo. Conversar com outros colegas faz-me compreender que as minhas dificuldades podem ser as dos outros e desta forma a solução de determinado problema é mais fácil."</i></p> <p><i>"A possibilidade de descobrir novas formas de colaboração e entretida com os pares."</i></p>	4

Ilustração 21 – Matriz de análise: Dados sobre o impacto positivo da dispersão

A análise permitiu-nos levar à descoberta dos fatores que permanecem como positivos e motivantes, apesar de dispersivos. A organização das unidades de registo e

contexto, das respostas dos participantes, sob as categorias que foram surgindo de acordo com os temas emergentes, produziu uma interpretação, não resultando como totalmente surpreendente por ir ao encontro da literatura.

Com efeito, os dados indicam que as situações e atividades, de carácter diferente do que é considerado a rotina, são apontadas pela amostra como desafios enriquecedores, estimulantes da reflexão, quebrando hábitos instalados, sendo, por conseguinte, muito positivos na atividade docente. Perrenoud tinha esta convicção: “a dispersão, bem como o stress e a excitação que a acompanham, são uma forma de escapar à rotina e ao aborrecimento” (1993, p. 66).

A categoria seguinte, sob a qual registámos, igualmente, unidades de contexto em número relevante, intitulada ‘necessidade de resolução de problemas e de dar respostas adequadas’ expõe fatores positivos da dispersão, segundo os inquiridos. As dificuldades (ou o elevado interesse) apresentadas pelos alunos, bem como pelos encarregados de educação, contribuem para o estímulo da procura de uma resposta eficaz, o que é, do ponto de vista dos docentes, algo que fazem com gosto. Por conseguinte, ainda que a sua praxis seja muito fragmentada, a necessidade de dar resposta a adversidades da própria prática, apesar de tudo, não deixa de ser um incentivo para o desenvolvimento profissional, como refere um dos sujeitos: “*o professor, por exemplo, investiga em livros, conversa com colegas e/ou procura na Internet estratégias para ajudar ... e faz isso com gosto, com vontade*” (P3).

A terceira categoria resultante das respostas prende-se com a criatividade e investigação. As unidades de registo sob esta designação surgiram como particularmente interessantes para o nosso estudo, na medida em que iríamos propor aos participantes o seu envolvimento em projetos de investigação-ação. Ao lermos a opinião de um dos participantes “*Quando queremos ser criativos, fazemos pesquisas e trabalhos apelativos, que nos afastam do objetivo principal e nos ocupam o tempo de forma exagerada, mas que nos dão muito prazer*” (P1), sentimos que já existia, afortunadamente, em alguns dos sujeitos, uma certa predisposição para a investigação, sendo a mesma considerada como um fator de dispersão positivo. Parece-nos, também, que esta inclinação dos docentes configura a postura denunciada por Perrenoud: “os professores empenhados na investigação-acção e na inovação são sem dúvida, mais

activos, activistas até, do que a maioria. Talvez se sintam, em relação aos outros mais predispostos à dispersão” (1993, p. 56).

A multiplicidade de funções e tarefas foi assinalado como outro dos fatores positivos da dispersão, pelo desenvolvimento de competências, aprendizagens significativas e por proporcionar quebra da monotonia. Quando as tarefas são simultâneas ou para além das atividades letivas, os professores tendem a criticá-las: *“Todos os fatores que me afastam daquilo que considero serem os objetivos essenciais que tracei [são negativamente dispersivos]”* (P13).

Os sujeitos apontam ainda as relações interpessoais, a partilha e colaboração entre pares, como meio de entajuda e uma forma de convívio *“positivo pela satisfação que permitem”* e porque *“conversar com outros colegas faz-me compreender que as minhas dificuldades podem ser as dos outros e desta forma a solução de determinado problema é mais fácil”* (P12).

Estas unidades de registo estimularam e reforçaram o recurso às estratégias planeadas, no âmbito do projeto interventivo que tínhamos traçado para a nossa investigação-ação. Assim, a nossa intenção, já anteriormente expressa, de determinar de que modo uma abordagem de formação, de tipo colaborativo e construtivista, centrada em práticas de colegialidade não artificial e reflexão conjunta, poderia contribuir para aumentar a resiliência à dispersão surgia reforçada com os dados obtidos na consulta da opinião dos sujeitos, através do pré-questionário.

1.3 Fatores com maior contributo e impacte negativo na dispersão

Inquiridos, igualmente, quanto aos fatores que mais contribuem para a dispersão (no pré-questionário), e quais aqueles que produzem maior impacte negativo (no pós-questionário), a análise de conteúdo das respostas a ambas as questões levou à emergência das mesmas categorias. Por considerarmos relevante o confronto entre os resultados destes dados, apresentamos seguidamente o conjunto de quadros onde expomos, em paralelismo, as concepções da amostra relativamente à temática sujeita ao seu parecer.

Matriz de análise: Dados sobre o impacto negativo da dispersão:

Pré-questionário				Pós-questionário	
Objetivo	Categorias	Questão de investigação: Que fatores mais contribuem para a dispersão?		Questão de investigação: Que fatores da dispersão da atividade têm impacto negativo?	
		Unidades de contexto/registo	Fi	Unidades de contexto/registo	Fi
Compreender os aspetos positivos e negativos da dispersão docente	Aumento de solicitações, exigências, reuniões	<p><i>"Aumento das solicitações a vários níveis tanto a nível cognitivo como afetivo."</i></p> <p><i>"Dar resposta a várias situações num curto espaço de tempo, com qualidade. Por vezes surgem obstáculos que impossibilitam atingir determinados objetivos."</i></p> <p><i>"Constantes solicitações (necessidade de estar atualizada face a legislação, diretivas e outros que surgem constantemente) "</i></p> <p><i>"Temos de, continuamente, dar resposta a situações diárias e em mudança exigindo grande flexibilidade, adaptação e muito tempo de preparação/realização. "</i></p>	4	<p><i>"Reuniões de trabalho infrutíferas e algumas vezes desnecessárias."</i></p> <p><i>"Reuniões, reuniões, reuniões...muitas ao fim do dia."</i></p> <p><i>"A presença em reuniões improdutivas e também, a outro nível, a perda de tempo com questões laterais à prática letiva."</i></p> <p><i>"As múltiplas reuniões a que me vejo obrigada a ir levam a uma grande dispersão que por vezes se traduz em distração e angústia."</i></p> <p><i>"A presença em reuniões improdutivas e também, a outro nível, a perda de tempo com questões laterais à prática letiva."</i></p>	5
	Necessidade de resolução de problemas	<p><i>"Por exemplo, alunos com mais dificuldades e que não conseguem ter o aproveitamento suficiente. Estes alunos levam-nos a tentar encontrar e a aplicar muitas estratégias para que eles atinjam, pelo menos, o nível satisfatório."</i></p> <p><i>"Necessidade de dar uma resposta eficaz e correta a problemas que possam surgir em contexto de sala de aula (necessidade de contactar colegas, entidades) para resolver esses problemas."</i></p> <p><i>"Diversidade presente nos alunos em termos das problemáticas apresentadas para as quais muitas vezes não possuímos resposta (necessidades específicas / indisciplina)."</i></p>	3	<p><i>"Necessidade de tempo para solucionar todos os aspetos que é necessário executar/ resolver num tempo determinado (e que é geralmente breve), o que ocasiona pressão negativa e maior probabilidade de tarefas incompletas/ incorretas."</i></p>	1
	Burocracia	<p><i>"Burocracia - Reuniões infrutíferas- Indisciplina- Os fatores atrás referidos roubam tempo e não permitem a otimização do nosso esforço."</i></p> <p><i>"A enorme burocracia e papelada que é necessário preencher. Relatórios, atas. Tudo isto desvia-me daquilo que considero verdadeiramente essencial, ou seja, ensinar, partilhar, aprender."</i></p> <p><i>"Burocracia exagerada que exige multiplicação de informação,</i></p>	10	<p><i>"Dar resposta a tanta burocracia."</i></p> <p><i>"A excessiva burocratização paralela a todo o processo de ensino/aprendizagem com que temos de lidar."</i></p> <p><i>"Atividades meramente burocráticas associadas à atividade docente."</i></p> <p><i>"Burocracia - Reuniões infrutíferas- Indisciplina."</i></p>	9

RESULTADOS DO ESTUDO EMPÍRICO

		<p><i>horários sobrecarregados."</i></p> <p><i>"Atividades meramente burocráticas associadas à atividade docente. Reuniões de trabalho infrutíferas e algumas vezes desnecessárias."</i></p> <p><i>"As questões burocráticas. O professor tem muito papel a preencher e a apresentar, algumas vezes até para comunicar o mesmo mas de formas diferentes."</i></p> <p><i>"Burocracia exagerada que leva à multiplicação de informação."</i></p> <p><i>"Excessiva burocratização de alguns processos nas atividades letivas."</i></p> <p><i>"Burocracias inerentes à tarefa de professor."</i></p> <p><i>"Excessiva carga burocrática."</i></p> <p><i>"A curiosidade intelectual e a burocracia."</i></p>		<p><i>"O acumular de tarefas com burocracias."</i></p> <p><i>"Excessiva burocratização versus perda da humanização e do fundamental."</i></p> <p><i>"As funções burocráticas, administrativas e as que envolvem repetição, sem estarem ajustadas às funções docentes, propriamente ditas."</i></p> <p><i>"Multiplicidade de papéis que nos invadem e para os quais não encontro grande justificção."</i></p> <p><i>"Burocracia em todas as iniciativas."</i></p>	
	<p>Multiplicidade de funções, atividades e tarefas</p>	<p><i>"Dispersão de funções, papéis e níveis de escolaridade atribuídos."</i></p> <p><i>"Multiplicidade de funções exigidas ao professor."</i></p> <p><i>"A diversidade das tarefas exigidas e as competências associadas e exigidas. A enorme quantidade de tarefas a realizar e a urgência das mesmas."</i></p> <p><i>"As múltiplas tarefas que decorrem das funções de coordenação."</i></p> <p><i>"Ter inúmeros assuntos para resolver, na sua maioria com urgência, ter muitas tarefas para realizar em curtos espaços de tempo, nem sempre com as condições necessárias (por ex. ao nível dos recursos) e surgirem situações inesperadas com muita frequência. Estes fatores não permitem a focalização necessária à resolução eficaz e ponderada das situações."</i></p>	5	<p><i>"Desenvolver muitas atividades em simultâneo."</i></p> <p><i>"A enorme quantidade de tarefas a realizar e a urgência das mesmas (Isto esgota-nos, ocupando tempo excessivo da nossa vida pessoal) a diversidade de tarefas (algumas delas não nos são úteis, só nos fazem perder tempo)."</i></p> <p><i>"Atividades ou tarefas que ocupam tempo, concentração e trabalho, provocam cansaço e que, no final se revelam, na minha opinião, completamente inúteis, provocando a sensação de perda de tempo."</i></p> <p><i>"Ter que me concentrar em assuntos diversos em simultâneo não permite, muitas vezes, aprofundá-los o suficiente, para além do cansaço físico que provoca"</i></p> <p><i>"A diversidade de papéis desempenhados."</i></p> <p><i>"Falta de concentração por excesso de coisas para fazer. Incapacidade de reflexão."</i></p> <p><i>"Desconhecimento versus incapacidade de resolução com excesso de tarefas; Dispersão versus maior exigência física e mental."</i></p>	7

CAPÍTULO V

	Mau funcionamento do equipamento electrónico e irregularidades com o espaço e materiais	<p><i>“O facto de os computadores, a impressora, a fotocopadora não funcionarem e provocarem o não acesso nalgumas pesquisas necessárias e materiais essenciais.”</i></p> <p><i>“A falta de condições do espaço físico. Por exemplo não tenho um gabinete onde possa preparar as minhas atividades letivas.”</i></p> <p><i>“Dispersão através dos espaços educativos; Pouco conhecimento dos meios / materiais utilizados nas atividades.”</i></p>	3	<p><i>“O facto de os problemas técnicos e tecnológicos afetarem o inicialmente previsto e provocarem atrasos e adiamentos.”</i></p>	1
	Alterações de calendarização e dificuldade na gestão de horários	<p><i>“O fator tempo porque cria uma pressão e uma precipitação no cumprimento das responsabilidades que, por vezes é difícil de conciliar com as outras realidades da nossa vida para além da realidade profissional, nomeadamente família, filhos, amigos e... por fim... lazer.”</i></p> <p><i>“Horário disperso ao longo do dia, o que faz com que permaneça no local de trabalho muitas horas, sem as melhores condições de trabalho.”</i></p> <p><i>“A falta de tempo para analisar e comparar com os colegas a avaliação das experiências desenvolvidas, pois nunca se tiram conclusões que efetivamente se ponham em prática de forma fundamentada e estruturada para uma nova avaliação para depois se implementar uma nova prática.”</i></p> <p><i>“Para além do que é naturalmente inesperado, e normal na atividade, por vezes, o facto de haver alterações na calendarização prevista e de tal ser anunciado em cima da hora. Também quando se verificam atrasos acentuados no horário dos conselhos de turma e conselhos pedagógicos.”</i></p> <p><i>“Dificuldade de gestão do tempo, horários que nem sempre possibilitam um trabalho profícuo, nomeadamente ao nível do trabalho com colegas.”</i></p>	5	<p><i>“Horários que não permitem ter tempo para investigação, para descansar.”</i></p> <p><i>“O não cumprimento dos horários das reuniões, por vezes, porque a marcação inicial não prevê tempo suficiente para a realização das mesmas.”</i></p> <p><i>“Horários que não nos permitem ter tempo para refletir.”</i></p> <p><i>“A dispersão aumenta o stress, principalmente porque o tempo não dá para tudo o que se quer fazer. O resultado final pode ser problemas de saúde e de relacionamento com familiares ou colegas, por exemplo.”</i></p>	4
	Excesso de alunos	<i>“Excessivo número de alunos; Desconhecimento dos intervenientes no processo educativo.”</i>	1	-----	0
	Liderança ineficaz	-----	0	<i>“Pouco acompanhamento das entidades superiores para colaborarem de forma assertiva e construtiva no desenvolvimento</i>	1

RESULTADOS DO ESTUDO EMPÍRICO

				das atividades que solicitam aos docentes, isto é, 'manda-se fazer' mas não se diz como ou o quê, sabemos tudo e depois quando não dá certo a culpa é de quem?"	
--	--	--	--	---	--

Ilustração 22 – Matriz de análise: Dados sobre o impacto negativo da dispersão

Na análise que realizámos tivemos o cuidado de encontrar regularidades nos pontos de vista e perspectivas dos sujeitos, tentando assegurar a validade interna da análise de conteúdo através de critérios de coesão, homogeneidade e exaustividade (Bardin, 2009), articulando os resultados, sempre que possível, entre os dados quantitativos e qualitativos. Os dados sobre os fatores que mais contribuem para a dispersão e aqueles que apresentam maior impacto negativo são representativos da coerência constatável nas opiniões da amostra.

Por conseguinte, a burocracia e a multiplicidade de funções, atividades e tarefas, são as categorias com maior número de unidades de registo. As alterações de calendarização e dificuldade na gestão de horários, seguidas do aumento de solicitações, exigências e reuniões, são os aspetos mais recorrentemente mencionados. A necessidade de resolução de problemas, o mau funcionamento do equipamento electrónico e irregularidades com o espaço e materiais são também destacados. Salientando-se ainda uma liderança ineficaz e o excesso de alunos.

A burocracia, surge, como esperávamos, no topo das queixas dos professores, não deixando de estar interligada com a multiplicidade de funções e tarefas, ou com o aumento de solicitações, exigências e reuniões, na medida em que todos estes fatores, são frequentemente de ordem administrativa, ditados artificialmente, regularmente repetidos, para os quais os professores se sentem obrigados, mas sem justificação no quadro da melhoria do ensino e aprendizagem.

Parece-nos que também podemos apontar uma articulação entre o aumento de solicitações, exigências e reuniões e as alterações de calendarização e dificuldade na gestão de horários. Um dos sujeitos refere como “*O não cumprimento dos horários das reuniões*” é negativamente dispersivo “*porque a marcação inicial não prevê tempo suficiente para a realização das mesmas*” (P4). Perrenoud também apresenta a noção de como “a concertação com outros professores pode, à sua maneira, aumentar a sensação

de dispersão: as reuniões são quase sempre realizadas no final do trabalho escolar [...] Quando estas reuniões são longas e frequentes, ocupam evidentemente, parte do trabalho pessoal. Mesmo quando curtas colidem sempre com outras tarefas mais urgentes” (1993, p. 61).

O mau funcionamento do equipamento electrónico e irregularidades com o espaço e materiais é caracterizado pelos participantes como um fator dispersivo negativo por afetar a planificação, provocar atrasos temporais e impedir o acesso a pesquisa e materiais. Um inquirido considera a circunstância de não ter um local de trabalho próprio para preparar as atividades letivas como um fator de dispersão, o que se entende, ao provocar o recurso ao tempo em família para o fazer.

A multiplicidade de funções, atividades e tarefas, uma das categorias com elevado número de unidades de registo, considerada como negativamente dispersiva, é, no entanto, igualmente considerada pela amostra, como fator com impacte positivo na sua atividade profissional, como já apresentámos na ilustração 21 (secção 1.2 deste Capítulo). Esta opinião é coerente, contudo, na medida em que os professores se apresentam contra "*A enorme quantidade de tarefas a realizar e a urgência das mesmas (Isto esgota-nos, ocupando tempo excessivo da nossa vida pessoal) a diversidade de tarefas (algumas delas não nos são úteis, só nos fazem perder tempo)*" (P6). Por outro lado, a desconcentração causada impede a reflexão, leva a maior exigência física e mental, impedindo o aprofundamento e dando a sensação de perda de tempo. Perrenoud soube bem traduzir este tipo de dispersão: “Depressa, depressa! Pegar num stencil, marcar uma reunião com uma mãe, impor o silêncio na aula, verificar se um jogo ou um ficheiro ainda estão em bom estado, corrigir três cadernos, pedir um formulário ao director, reservar a sala de vídeo, preparar alguns exercícios de conjugação para a tarde, ajudar um aluno a acabar o seu trabalho, telefonar para obter uma informação [...Perrenoud prossegue com detalhe...]” (1993, p. 56). Esta diversidade de tarefas é, porém, positiva quando permite combater a monotonia, conforme refere um dos sujeitos, e “*pode ajudar a desenvolver competências úteis ao desempenho de outras tarefas ou a compreender melhor certas situações*” (P7).

Decidimos criar a categoria Excesso de alunos, embora apenas um participante a tenha mencionado. O mesmo estabelece uma relação entre o número excessivo de alunos do professor e a circunstância de levar ao desconhecimento dos intervenientes no

processo educativo. É apontado como um fator dispersivo, não tendo surgido nenhuma unidade de contexto relativamente a ser negativo, o que nos leva a crer que, para os inquiridos não será considerado relevante, pelo menos não tanto quanto os outros fatores assinalados. Não deixa de ser um dado curioso, no entanto, por ser divergente da expectativa que o senso comum nos levaria a ter, uma vez que os professores se queixam, informalmente, de dificuldades na gestão pedagógica, correlacionada com o excesso de alunos ao seu cuidado.

Para finalizar destacamos a única unidade de registo obtida e que conduziu à categoria Liderança ineficaz. Ainda que não tenhamos articulado o nosso estudo com as questões da liderança na Escola e o seu papel no desenvolvimento profissional, ou no bem-estar de toda a organização escolar, é de salientar a opinião manifestada: *“Pouco acompanhamento das entidades superiores para colaborarem de forma assertiva e construtiva no desenvolvimento das atividades que solicitam aos docentes, isto é, ‘manda-se fazer’ mas não se diz como ou o quê, sabemos tudo e depois quando não dá certo a culpa é de quem?”* (P9). Estas palavras denotam alguma crítica relativamente aos líderes, internos ou externos à Escola, que deveriam apresentar uma visão global, promotora de uma administração eficaz, “projetando e implementando planos centrados na realização de tarefas, lidando com a estrutura e os sistemas, com o futuro imediato e o *status quo*” (Day C. , 2001, p. 134). Com efeito, parece fundamental compreender como os comportamentos de liderança representam uma “promoção e/ou inibição da predisposição e capacidade dos professores para o desenvolvimento” (p. 144) tendo um papel muito importante no encorajamento dos professores para levarem-nos a empenhar-se e a não se sentirem entregues a si próprios, enredados numa imensa dispersão de responsabilidades, por via das tarefas que precisam de assumir.

Veremos, na próxima secção, que soluções os sujeitos do nosso estudo consideram estar ao seu alcance para a atenuação dos aspetos negativos da fragmentação da atividade profissional.

1.4 Soluções apontadas para a atenuação da dispersão

Perrenoud (1993) tem sido uma referência essencial no nosso estudo, conforme já demonstrámos⁸³. O facto de o seu texto, ‘Ensinar ou a vertigem da dispersão: Fragmentos de uma sociologia das práticas pedagógicas’, não se basear num estudo focado no tema, nem ter emergido de uma amostra representativa de professores, levou-nos a querer aprofundar a temática e a utilizar critérios de cientificidade que nos permitissem obter a pertinência, validade e fiabilidade, para produzir conhecimento teórico através da transferibilidade da informação obtida. Todavia, não podendo ser considerada generalizável, e por essa razão representar uma das limitações do nosso estudo, os resultados por nós obtidos talvez deem um bom contributo.

Partindo da convicção de Perrenoud: “Os trabalhadores não são donos dos seus ritmos e dos seus métodos de trabalho. É contra a organização que conquistam alguma autonomia, o que leva a uma análise do controlo exercido sobre as práticas e das estratégias que permitem escapar-lhe” (1993, p. 68), pretendemos compreender que soluções apontariam os professores para a atenuação dos aspetos negativos da dispersão, tão bem descritos pelos sujeitos e dos quais já demos conta.

Colocada a pergunta, de modo articulado com a nossa questão de investigação, apresentamos abaixo a matriz que nos permitiu o tratamento sistematizado da informação. Decidimos, por conveniência para com o nosso estudo, gerar apenas três categorias apriorísticas. Estas prenderam-se com as medidas apontadas pelos participantes sobre as quais os próprios poderiam interferir e estariam ao seu alcance na atenuação da dispersão negativa, versus as medidas contra as quais a ação autónoma e isolada dos professores não poderia agir. A terceira categoria visava contemplar a circunstância de os sujeitos sentirem não ter capacidade de reposta. As subcategorias emergiram da leitura flutuante da informação.

⁸³ Demos conta desta circunstância, com alguma ênfase, na subsecção 3.4 (intitulada ‘As armadilhas da vida profissional dos professores’, secção 3, do capítulo II.

RESULTADOS DO ESTUDO EMPÍRICO

Matriz de análise - Dados com soluções para a dispersão negativa (1):

Pré-questionário					
Objetivo	Questão de investigação	Categorias	Subcategorias	Unidades de contexto/registo	Fi Nº de ocorrências
Compreender os aspetos positivos e negativos da dispersão docente	Que soluções apontam os professores para a atenuação da dispersão?	Medidas ao alcance dos professores	Reflexão crítica	<p><i>"Ser capaz de fazer uma avaliação atempada do nosso desempenho para não entrar em ruptura."</i></p> <p><i>"Ter uma atitude otimista após reflexão e pensamentos positivos."</i></p> <p><i>"Aprender a refletir na minha atividade e de uma forma crítica."</i></p> <p><i>"Uma critica informada e educada aos responsáveis e procurar esboçar planos B com mais frequência e não entrar em pânico..."</i></p> <p><i>"Um maior e melhor discernimento das dificuldades e a busca das respetivas soluções."</i></p> <p><i>"Discernimento."</i></p>	15
			Gestão de processos	<p><i>"Uma melhor gestão do tempo e uma definição criteriosa de prioridades."</i></p> <p><i>"Tentar agilizar os processos burocráticos e as reuniões, minimizar a indisciplina."</i></p> <p><i>"Gestão pessoal e estabelecimento de prioridades."</i></p> <p><i>"Concepção de um horário rígido e preparação cuidadosa de reuniões de trabalho."</i></p> <p><i>"Tentar despachar os assuntos mais urgentes e "importantes", procurando manter a boa disposição."</i></p> <p><i>"O ideal seria conseguir planificar com rigor e total afastamento emocional todas as tarefas da atividade docente."</i></p> <p><i>"Estabelecer prioridades e ir cumprindo com alguma serenidade e bom senso as várias tarefas e ir intercalando com "afazeres" familiares para não me sentir "escrava" pois só me sinto bem, e produzo com qualidade, quando consigo conciliar a vida profissional e pessoal. Para sermos bons como profissionais temos de nos sentir equilibrados."</i></p> <p><i>"A concentração naquelas atividades que são realmente prioritárias"</i></p>	
			Formação	<i>"Formação."</i>	
			Cultura colaborativa	<p><i>"Desenvolver uma cultura colaborativa nas escolas."</i></p> <p><i>"Partilha/colaboração com colegas."</i></p>	

CAPÍTULO V

		Medidas fora do alcance dos professores	Burocracia	<p><i>“As soluções passam, na minha opinião por dois aspetos: desburocratização e simplicidade na ação.”</i></p> <p><i>“Extinguir determinadas tarefas que não têm utilidade e representam desperdício de recursos humanos e materiais.”</i></p>	2
			Estatuto da carreira docente	<p><i>“Diferenciar as funções e distribuí-las por profissionais, de acordo com as competências de cada um (por exemplo, aos professores compete ensinar, não tirar faltas ou fazer matrículas).”</i></p>	
		Sem medidas autónoma mente ao alcance dos professores	Obrigação de cumprimento	<p><i>“Não encontro, uma vez que estou inserida neste processo, na engrenagem e não vejo possibilidade de individualmente a poder modificar.”</i></p> <p><i>“Não tenho soluções. O sistema esmagamos se queremos cumprir.”</i></p>	2

Ilustração 23 – Matriz de análise: Dados com soluções para a dispersão negativa (1)

O tratamento dos dados surpreendeu-nos e parece configurar a ideia defendida por Perrenoud, expressa deste modo: “Na escola, as práticas do professor são bastante invisíveis. A autoridade escolar prescreve certamente horários e um programa; recomenda, com insistência, meios de ensino e medidas didáticas. Mas o professor tem vários graus de liberdade na organização quotidiana do trabalho na aula” (1993, p. 68) e fora dela. A partir dos dados obtidos junto dos sujeitos, representando quinze unidades de registo face às medidas *ao alcance* dos professores para a atenuação da dispersão negativa, somos levados a crer, concordando com aquele autor, que os docentes têm alguma liberdade de manuseio na gestão da sua atividade. Parecia-nos que os resultados apontariam maior número de opiniões próximas das outras duas categorias, relativamente às medidas *fora do alcance* dos professores ou *sem medidas*, porém, não se confirmou, daí a nossa surpresa.

Consequentemente, a amostra considera haver algumas soluções exequíveis para dar resposta ao problema do nosso estudo e, de entre as possíveis, identificam o aumento da reflexão crítica, uma melhor gestão dos processos que se prendem com a sua atividade, a formação e o desenvolvimento de culturas colaborativas. Esta posição foi ao encontro do desenho do plano de intervenção, no contexto da Oficina, confirmando as decisões emergentes da nossa reflexão, ocorrida durante o trabalho realizado no âmbito do estudo exploratório e do projeto de investigação.

Quanto às medidas consideradas fora do seu alcance, estas enquadravam-se na nossa expectativa, embora tenhamos acreditado que as unidades de contexto e registo surgiriam em número muito superior quanto àquelas encontradas sobre as medidas ao alcance dos professores. Os inquiridos destacaram duas, a alteração dos contextos que decorrem sob elevada burocracia e a necessária mudança do estatuto da carreira docente, determinando funções e tarefas, a realizar pelos docentes, desenquadradas do seu papel matricial, no entender dos sujeitos.

Por fim, dois sujeitos revelam alguma mágoa com o sistema ao transmitirem sentimentos de submissão/derrota, *“não tenho soluções. O sistema esmaga-nos se queremos cumprir”* e impossibilidade de reação, *“não encontro, uma vez que estou inserida neste processo, na engrenagem e não vejo possibilidade de individualmente a poder modificar”*(P10).

Restava-nos perceber se algum dos participantes, de entre os catorze que efetivamente concluíram o nosso programa de formação e concretizaram os microprojectos de investigação-ação, aderindo à totalidade das estratégias para proporcionar o seu desenvolvimento profissional, continuava, apesar de tudo, no final da Oficina de formação, a manifestar uma opinião reveladora desta falta de força anímica.

Para perceber qual o ponto de chegada, após toda a trajetória formativa, colocámos uma questão de resposta aberta no pós-questionário para a qual solicitámos justificação. Quisemos saber ‘Quais as soluções que considera estarem ao seu alcance para a atenuação dos aspetos negativos da fragmentação da atividade profissional, agora que está na posse de mais informação?’. Sujeitámos os dados à matriz de análise atrás utilizada, segundo as categorias e subcategorias antes selecionadas, embora tivéssemos sentido a necessidade de adaptar as subcategorias à informação obtida nas respostas. Esta metodologia revelou-se muito vantajosa quanto aos objetivos. Os resultados foram os que a seguir descrevemos.

Atente-se na circunstância de os participantes fundamentarem as suas respostas, no pós-questionário, aplicado no final do programa formativo, de modo mais elaborado e revelador de uma capacidade de reflexão crítica desenvolvida e mais acentuadamente fundamentada.

CAPÍTULO V

Matriz de análise - Dados com soluções para a dispersão negativa (2):

Pós-questionário					
Objetivo	Questão de investigação	Categorias	Subcategorias	Unidades de contexto/registo	Fi N° de conteúdos
Compreender os aspetos positivos e negativos da dispersão docente	Que soluções apontam os professores para a atenuação da dispersão?	Medidas ao alcance dos professores	Reflexão crítica e formação	<p><i>"Realço dois aspetos: em primeiro lugar, uma permanente atitude de REFLEXÃO crítica pois a reflexão permite fazer um diagnóstico da situação, identificar problemas, traçar objetivos e chegar a conclusões."</i></p> <p><i>"A troca de experiências e a partilha de problemas, preocupações e expectativas, no tempo desta formação, permitiram-me pensar que há quem sinta o mesmo que eu, que essa fragmentação pode ser negativa mas pode ser minorada, mitigada, com a reflexão e a tomada de consciência de que não somos perfeitos e que nem sempre conseguimos salvar os alunos sob pena de cairmos na teia da culpa"</i></p> <p><i>"Dedicar mais tempo à reflexão."</i></p> <p><i>"Continuar a pôr em prática a reflexão crítica e a implementação de estratégias que atenuem os aspetos negativos da fragmentação da minha atividade profissional."</i></p> <p><i>"Atuar de forma planeada e sistemática, para promover a análise e a reflexão."</i></p> <p><i>"As soluções passam por combater o meu individualismo e perfeccionismo, estando atenta aos meus pressupostos no exercício da minha atividade profissional, em particular quando sinto essa fragmentação. Considero que os pressupostos não analisados ou preconceitos são os responsáveis por exigências (que faço a mim própria) na concretização das minhas tarefas enquanto docente. Fixam-me a modelos de trabalhar que me impedem de ver alternativas igualmente boas para as alunas, ao nível dos objetivos e metas a atingir, e mais satisfatórias para mim."</i></p> <p><i>"Perceber de vez que tornar-me um profissional mais reflexivo e crítico, pode, de algum modo, atenuar a dispersão sobre a qual posso agir, a que depende de mim."</i></p> <p><i>"Tirar partido desta formação para otimizar os meus próprios recursos e a minha capacidade investigativa, agora que sei como o fazer."</i></p>	22
			Gestão de processos e intervenção informada	<p><i>"As soluções que considero estarem ao meu alcance passam por uma eficaz clarificação dos problemas existentes, seguida de uma prática reflexiva e dentro de um processo colaborativo planificar e projetar a atividade profissional, encarando com responsabilidade esta fragmentação. Terei de efetuar escolhas e definir prioridades mas isso não deverá constituir um desastre mas sim uma oportunidade de estabelecer critérios."</i></p> <p><i>"Realço dois aspetos: [em primeiro lugar, uma permanente atitude de REFLEXÃO crítica] Em segundo lugar, e com igual nível de importância, a ORGANIZAÇÃO, não só do trabalho mas de todo o dia-a-dia, com o objetivo de estabelecer um ritmo de vida metódico e sereno."</i></p> <p><i>"Partir da ideia que não podemos ser perfeitos em tudo o que fazemos. Temos que selecionar o mais importante do que é menos importante."</i></p>	

RESULTADOS DO ESTUDO EMPÍRICO

				<p><i>“Poderemos atuar contribuindo com a tomada de posições e iniciativas nos vários órgãos de gestão das escolas: dos conselhos de grupo ao conselho geral, passando pelos conselhos de departamento ou pedagógicos. Agora que dispomos de mais informação, teremos mais segurança e argumentos para intervir na busca de soluções que passam por: a) Diminuição da enorme carga burocrática em que os docentes são envolvidos; b) Os atuais manuais escolares têm muitos materiais que devem substituir trabalho individual; c) Valorizar ações práticas e desvalorizar a contextualização (teórica) dessas ações (planos e projetos, competências e conteúdos, finalidades e objetivos - repetimos vezes sem conta, todos os anos letivos, cada um em sua escola, considerações semelhantes sobre "coisas" idênticas); d) O trabalho administrativo, sem qualquer relevância pedagógica, não deve ser atribuído aos docentes; e) As disciplinas com menor carga horária semanal ou mais práticas devem abandonar a "tradição" dos dois testes por período; f) A informática deverá ser colocada ao serviço da poupança económica e ambiental, substituindo definitivamente, em muitas circunstâncias, a utilização do papel (originais e múltiplas fotocópias).”</i></p> <p><i>“Fazer escolhas pertinentes que não me levem a arranjar mais dispersão.”</i></p>	
			Investigação-ação	<p><i>“Desenvolver projetos de investigação-ação para efeitos de reflexão crítica sobre esses aspetos negativos e de uma ação planeada e controlada que conduza à redução da dispersão da atividade docente. Esta parece-me ser uma solução adequada, entre outras razões, porque possibilita que seja o próprio professor a investigar a sua própria prática docente e a conseguir, também ele próprio, resolver problemas concretos e específicos dessa mesma prática.”</i></p> <p><i>“Realizar pesquisa de suporte à minha atividade profissional. Estar atenta, experimentar novas estratégias, observar e se necessário proceder a reajustamentos.”</i></p> <p><i>“Realizar, por exemplo, um projeto de investigação-ação e implementá-lo. Assim poderei reconstruir saberes adquiridos anteriormente tornando o meu conhecimento profissional mais adequado à resolução de situações da prática que se constituem como problema”</i></p>	
			Cultura colaborativa	<p><i>“Partilhar dos problemas com os colegas. Provocar o trabalho colaborativo.”</i></p> <p><i>“Exercer um trabalho mais colaborativo. Ter vários amigos críticos que nos ajudam a ver aspetos pertinentes.”</i></p> <p><i>“Dedicar mais tempo a partilhar ideias, trabalhar colaborativamente e avaliar estratégias são caminhos que estão ao alcance e que já comprovaram levar a bons resultados, quer ao nível das aprendizagens das alunas quer da satisfação profissional dos professores.”</i></p> <p><i>“Trabalho colaborativo e partilha de experiências.”</i></p> <p><i>“Destaco o recurso ao trabalho colaborativo, já que permite refletir sobre questões, problemas e possíveis soluções de acordo com várias perspectivas. Este tipo de trabalho contribui, por exemplo, para que o professor não fique limitado a um conjunto de pressupostos que ele pensava serem os únicos corretos, alargando, assim os seus horizontes profissionais e pessoais.”</i></p> <p><i>“Continuar a trabalhar de forma colaborativa.”</i></p>	

CAPÍTULO V

		Medidas fora do alcance dos professores	Burocracia	-----	0
			Estatuto da carreira docente	-----	
		Sem medidas autonomamente ao alcance dos professores	Obrigação de cumprimento	-----	0

Ilustração 24 – Matriz de análise: Dados com soluções para a dispersão negativa (2)

A análise de conteúdo dos dados do pós-questionário surgiu como particularmente rica pela informação alcançada, permitindo constatar que nenhum dos participantes, de entre os que efetivamente concluíram o programa de formação, manifestou uma opinião reveladora de falta de força anímica, no final da Oficina de formação. Com efeito, a circunstância de não terem existido quaisquer unidades de registo ou contexto relativamente às medidas fora do alcance dos professores, ou não havendo sujeitos que apontem não existirem medidas, por serem obrigados ao cumprimento do que lhes é mandatado, é revelador. Permite-nos considerar que todos acreditam estar, agora, na posse de recursos próprios para atenuar a fragmentação da sua atividade.

Não podemos, contudo, esquecer o facto de cinco, dos dezanove sujeitos inicialmente participantes no estudo, terem desistido e de este constituir um dado com alguma pertinência⁸⁴. Abrimos aqui um parêntesis para mencionar, por conseguinte, não determos, à partida, a expectativa de todos os participantes concluírem a Oficina, até pela nossa experiência anterior, enquanto formadora. Poderão ter ocorrido variáveis de génese muito pessoal e familiar, por nós desconhecidas, a interferir na capacidade de os cinco desistentes permanecerem comprometidos no trabalho colaborativo e nos projetos de investigação-ação que deveriam ter desenvolvido. Por outro lado, a metodologia proposta, seguida na formação, requeria um envolvimento proactivo e enérgico,

⁸⁴ No Portefólio de Formadora (Apêndice 6) apresentamos, no capítulo IX – sessão 8, o contexto em que decorreram as desistências dos cinco participantes, das quais tomámos conhecimento na última sessão.

hipoteticamente impraticável, por parte desses indivíduos, na fase em que ocorreu. A dispersão acrescida, causada pela própria Oficina, junto dos participantes, poderá, também, ter-se tornado inoportuna na conjuntura pessoal e/ou profissional vivida. Focar-nos-emos, de seguida, nos sujeitos finalistas do processo formativo.

A nossa leitura dos dados permitiu-nos perceber como os formandos demonstram ter concluído a Oficina com a autoestima fortalecida, mais conscientes da pertinência da reflexão crítica, a qual se pretendia bem alicerçada e esclarecida. Identificam, igualmente, a presença de uma correspondência entre a percepção de se terem tornado profissionais mais reflexivo-críticos e esta capacidade ter sido melhorada com a formação. Revelam compreender, identicamente, ter obtido, através do processo formativo, a noção de ser exequível otimizar os seus próprios recursos e a sua aptidão investigativa para identificar problemas e resolvê-los, designadamente aqueles que advêm da dispersão: *“A troca de experiências e a partilha existente de problemas, preocupações e expectativas, no tempo desta formação, permitiram-me pensar que há quem sinta o mesmo que eu, que essa fragmentação pode ser negativa mas pode ser minorada, mitigada, com a reflexão e a tomada de consciência de que não somos perfeitos e que nem sempre conseguimos salvar os alunos sob pena de cairmos na teia da culpa”*(P13).

Estamos cientes, enquanto investigadora, de que os testemunhos dos participantes podem prefigurar, em parte, a replicação da informação transmitida ao longo das sessões formativas (podendo este facto ocorrer relativamente a todas as respostas às questões abertas do pós-questionário e, também, relativamente às narrativas constantes nos portefólios dos formandos). Porém, parece-nos tratar-se de uma hipótese lícita, por manifestar a aquisição de novo saber e o desenvolvimento dos conhecimentos anteriormente adquiridos. Por conseguinte, uma vez acautelada esta observação da nossa parte, concentrar-nos-emos nos resultados obtidos.

Com vinte e duas unidades de registo, as medidas ao alcance dos professores, foram assinaladas a partir das opiniões manifestadas pelos sujeitos, enquadrando-se sob as subcategorias Reflexão crítica e formação, Gestão de processos e intervenção informada, Investigação-ação e Cultura colaborativa.

No que concerne à subcategoria Reflexão crítica, os sujeitos indicam ter uma percepção muito clara de como esta permite diagnosticar os pressupostos e aspetos

negativos da sua praxis para atuar de modo consciente, agindo então a partir de objetivos executáveis e de alternativas ao seu alcance.

A gestão de processos e a intervenção informada surge, para os participantes, como um modo de planificar e projetar a praxis fragmentada, tornando concretizável aquilo para que fizeram as escolhas pertinentes e adequadas a partir de prioridades criteriosas. Sentirão, desse modo, mais segurança e argumentos para intervir ao nível da gestão e junto das lideranças na Escola.

A investigação-ação desponta, nesta matriz de análise, pela importância que os sujeitos revelam atribuir-lhe agora. Na voz de um dos formandos, esta metodologia é efetivamente benéfica: *“desenvolver projetos de investigação-ação para efeitos de reflexão crítica sobre esses aspetos negativos e de uma ação planeada e controlada que conduza à redução da dispersão da atividade docente. Esta parece-me ser uma solução adequada, entre outras razões, porque possibilita que seja o próprio professor a investigar a sua própria prática docente e a conseguir, também ele próprio, resolver problemas concretos e específicos dessa mesma prática”*(P2).

Por fim, a cultura colaborativa emerge com destaque, identicamente. Para os participantes, esta permite a partilha de ideias e a avaliação de estratégias ao seu alcance *“que já comprovaram levar a bons resultados”*, bem como satisfação profissional. Possibilita, também, *“refletir sobre questões, problemas e possíveis soluções de acordo com várias perspectivas. Este tipo de trabalho contribui, por exemplo, para que o professor não fique limitado a um conjunto de pressupostos que ele pensava serem os únicos corretos, alargando, assim os seus horizontes profissionais e pessoais”* (P3).

1.5 Conclusão da análise de resultados

Os dados proporcionaram uma visão ampla da opinião dos participantes sobre a dispersão da atividade docente, conforme pretendíamos. Conseguimos perceber o que entendem os professores por dispersão da atividade docente, bem como compreender os aspetos positivos e negativos da dispersão. Foi possível, igualmente, dar resposta às questões de investigação quanto ao que é a dispersão da atividade docente para os professores; quais os fatores que mais contribuem para a dispersão da atividade docente;

que fatores da fragmentação do trabalho docente têm tido impacto positivo; quais são aqueles que têm tido maior impacto negativo; e que soluções apontam os professores para a atenuação da dispersão.

Pareceu-nos que os instrumentos de investigação nos proporcionaram informação muito discriminada, diversificada, exaustiva, nalguns casos intimista. Esta vertente, quase confessional das suas respostas e narrativas, veio valorizar os dados sujeitos a análise de conteúdo e fornecer pormenores muito clarificadores, prestando uma visão cristalina da forma como os sujeitos encaram a temática quanto à qual foram inquiridos.

A estratégia do recurso ao pré e ao pós-questionário confirmou-se como adequada por permitir um olhar em termos comparativos dos efeitos produzidos no conhecimento dos participantes, ocorrido ao longo do processo formativo, e testado entre dois momentos cruciais, o início da formação e a última sessão conjunta.

Através dos seus portefólios, os participantes revelaram-se uma fonte detalhada de informações, manifestada pelas unidades de registo e contexto. Deram, consequentemente, um contributo valioso para a produção de conhecimento relativamente ao nosso objeto de estudo.

Apresentamos a seguir um resumo dos resultados obtidos.

Conclusões dos resultados sobre a visão da dispersão:

Objetivos	Questões de investigação	Capítulo V Resultados Secção 1. A visão dos participantes sobre a dispersão
Perceber o que entendem os professores por dispersão da atividade docente	O que é a dispersão da atividade docente para os professores?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A dispersão resulta das tarefas para além da atividade docente ou letiva, bem como da diversidade e inesperado das ações que surgem em simultâneo; ✓ A burocracia e a panóplia de papéis a que o professor se submete, conduzindo a uma constante necessidade de resolução de problemas, dão um elevado contributo para a dispersão; ✓ A necessidade de inovação, de atualização face às novas tecnologias e a vontade de quebrar a rotina, representam aspetos valorizáveis quanto à fragmentação da atividade docente.
	Que fatores da fragmentação do trabalho docente têm tido impacto positivo?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ As situações e atividades de quebra de rotina e com contributo para a reflexão são apontadas como dispersivas, porém, contêm aspetos positivos, na medida em que estimulam a capacidade crítica e contribuem para a satisfação pessoal por se tornarem enriquecedoras; ✓ A necessidade de resolução de problemas ou de dar respostas adequadas na própria prática causa a necessidade de

		<p>investigação, diálogo com os pares, tornando os docentes mais ágeis e engenhosos para encontrar soluções;</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ O recurso à criatividade e investigação, sendo fatores apontados como dispersivos, provocam a motivação e o prazer de Ser professor; ✓ A multiplicidade de funções e tarefas atribuídas aos docentes, sendo fragmentárias do trabalho, são igualmente desafios a superar provocando aprendizagens significativas e combatendo a monotonia; ✓ As relações interpessoais, a partilha e colaboração com colegas causam satisfação pessoal e ajudam na compreensão das dificuldades, assim como na solução dos problemas.
Compreender os aspetos positivos e negativos da dispersão docente	Quais os fatores que mais contribuem para a dispersão da atividade docente?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A burocracia exigida no desempenho da profissão docente conduz à perda da humanização e ao desvio da essência do Ser professor roubando tempo e não permitindo a otimização do esforço; ✓ A multiplicidade de funções e tarefas mandatadas representa uma dispersão negativa quando se constitui em urgência, ocupando a vida pessoal, provocando cansaço, incapacidade de reflexão e de aprofundamento; ✓ Alterações de calendarização e a dificuldade de gestão de horários retiram tempo à vida privada, à capacidade de reflexão e à investigação necessária ao benefício da praxis, causando <i>stress</i>; ✓ O aumento de solicitações, exigências e reuniões traduzem-se em angústia e distração tornando os professores improdutivos e retirando-lhes tempo para preparação e realização eficientes; ✓ A constante necessidade de resolução de problemas ocasiona pressão negativa e a dificuldade de dar respostas, que por vezes os docentes sentem não ter; ✓ O mau funcionamento do equipamento electrónico e as irregularidades que surgem quanto aos espaços físicos e materiais afetam a atividade dos professores causando atrasos, adiamentos e falta de condições para cumprir; ✓ O excessivo número de alunos por professor é moderadamente valorizável por impedir o aprofundamento das relações e o devido conhecimento de cada caso; ✓ Uma liderança ineficaz ocasiona inibição da predisposição e da capacidade para o desenvolvimento, podendo ter um papel importante no desencorajamento dos professores e no sentirem-se entregues a si próprios.
	Quais são aqueles que têm tido maior impacto negativo?	
	Que soluções apontam os professores para a atenuação da dispersão?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ As medidas ao alcance dos docentes constam da capacidade de ponderação de modo informado, na boa gestão de processos, (sejam eles burocráticos ou não), no estabelecimento de prioridades, equilíbrios, no recurso ao bom senso, aos benefícios decorrentes da formação para a reflexividade crítica e da promoção de uma cultura colaborativa; ✓ As medidas fora do alcance dos professores prendem-se com a desburocratização causadora de desperdício de tempo e recursos e com a alteração do estatuto docente, de modo a redefinir as funções do professor, retirando-lhe as responsabilidades e tarefas acessórias à essência do que deveria Ser o seu papel educativo.

Ilustração 25 - Conclusões dos resultados sobre a visão da dispersão

Concluimos a apresentação dos resultados, relacionados com a visão dos participantes sobre a dispersão, discordando parcialmente das palavras de Perrenoud quando referiu ser a dispersão do professor “um assunto que lhe diz unicamente respeito. É por isso que seria absurdo encaixá-la num modelo de racionalidade tirado de outras profissões. E ainda mais absurdo, num domínio onde os fatores afectivos e relacionais são tão importantes, cingir a racionalidade à lógica única da realização eficaz de objectivos explícitos” (1993, p. 68-69). A nossa discordância prende-se com a ideia de que a dispersão é uma matéria que diz unicamente respeito a cada professor⁸⁵. Temos de admitir, todavia, existirem formas individuais de encarar a atividade dispersiva, que podem decorrer de uma propensão pessoal mais acentuada para manifestar resiliência, tirando partido de atividades que quebram a monotonia e estimulam a novidade. Outros sujeitos, no entanto, ostentam menor capacidade para a gerir, acabando por sofrer o *stress* e os transtornos que provoca. No entanto, os efeitos negativos, decorrentes de uma praxis muito dispersiva, emergem de toda uma organização enredada em teias de exigências múltiplas, e criam obstáculos ao sucesso da gestão escolar pela ineficácia que podem gerar. A pressão causada pela constante imposição de exigências sobre os professores, levando ao transbordamento das suas funções, diz respeito a todos os envolvidos no processo educativo. Efetivamente, parece-nos que será incoerente propor um modo de atenuar esta dispersão, a partir de um modelo de racionalidade tirado de outras profissões, como Perrenoud refere, todavia, há medidas ao alcance dos professores que, uma vez adotadas, podem ser uma resposta com efeitos valorizáveis.

Por outro lado, os resultados do nosso estudo não nos permitem afirmar que a dispersão representa um estratagema, adotado pelos docentes, para evitar o conflito com as impotências que a prática pedagógica e a missão do professor geram. Não obtivemos quaisquer indicadores neste sentido.

⁸⁵ Aflorámos esta questão na subsecção 3.4 (As armadilhas da vida profissional do professor) do capítulo II, por considerarmos que o professor tem a sua capacidade de ação/reação limitada pelas diretivas institucionais às quais precisa de se submeter.

2. Programa de formação

Para melhor clarificar os resultados obtidos com o recurso ao programa formativo dividimos a apresentação em duas subsecções. Na subsecção 2.1, abordamos o contributo do programa de formação para o aumento da reflexão crítica e, na subsecção 2.2, estabelecemos a relação entre o programa e o problema de investigação. Na subsecção 2.3, procedemos a uma conclusão relativamente aos dados da secção 2. A fim de ilustrar o processo de apresentação de resultados e para melhor elucidação de toda a informação alcançada com os dados, procedemos, novamente, a um recorte dos objetivos e questões de investigação, a seguir identificados na ilustração, face às subsecções (intituladas a partir do que se pretendia compreender).

Temática	Problema de investigação	Objetivos	Questões de investigação	Capítulo V Resultados	
DISPERSÃO DA ATIVIDADE DOCENTE. O PODER DO PROFESSOR REFLEXIVO CRÍTICO NUM CONTEXTO FORMATIVO COLABORATIVO.	Será possível que práticas reflexivas, críticas, desenvolvidas em contexto formativo colaborativo, possam atenuar as facetas negativas da dispersão docente?	Identificar as relações entre um plano de formação para o pensamento reflexivo crítico e o desenvolvimento de estratégias de atenuação da dispersão da atividade profissional	Que programa de formação pode contribuir para a adoção de metodologias promotoras da reflexão crítica, em trabalho colaborativo, num contexto de dispersão?	Subsecção 2.1 Contributo do programa na adoção da reflexão crítica	Secção 2. Programa de formação
			De que forma o plano contribui para o problema de investigação e emancipação dos docentes?	Subsecção 2.2 Relação entre o programa e o problema de investigação	
				Subsecção 2.3 Conclusão da análise dos resultados	

Ilustração 26 - Objetivos do Capítulo V: Secção 2

2.1 Contributo do programa na adoção da reflexão crítica

Está bem identificado o papel central desempenhado pelos docentes na melhoria do ensino e das aprendizagens, para o qual contribui, de modo muito relevante, o seu desenvolvimento profissional. A adoção de metodologias promotoras da reflexão crítica, em contexto colaborativo, adquiridas através de um plano formativo que oriente e articule processos para melhorar a consciência e a competência docentes, reveste-se de um interesse capital na formação de docentes.

Parece-nos não ser demais relembrar as linhas orientadoras da nossa ação interventiva. Ao desenhar um programa formativo, no âmbito da presente investigação, tivemos em conta os pressupostos da perspetiva integradora acima apresentada, sobre o desenvolvimento profissional dos professores de cariz construtivista, atribuindo aos formandos o papel de construtores ativos e reflexivos da sua formação em interação colaborativa. Entendíamos, igualmente, como seria importante construir o programa a partir de necessidades reais sentidas e identificadas pelos participantes, face a contextos profissionais muito dispersivos. A formação por nós proporcionada, teria de ser significativa e pertinente contribuindo para a reconstrução do saber já adquirido e da experiência, através da seleção e investigação de problemas da própria prática, na tentativa de atenuar eventuais efeitos negativos da dispersão. A metodologia seguida no plano contemplava, por conseguinte, a diversidade de experiências prévias, motivações e expectativas. Estávamos, igualmente, alertadas para a possibilidade de os ciclos da carreira e disposições perante a mudança serem fatores desfavoráveis, ou benéficos, aos nossos objetivos.

Na tentativa de perceber qual a motivação e importância atribuída pelos sujeitos à formação profissional, introduzimos, no pré-questionário, aplicado na primeira sessão da Oficina, algumas questões fechadas, projetadas para obter dados quanto às concepções pré-existentes relativamente a formação anteriormente realizada e ao interesse que lhe atribuíam em articulação com a nossa temática. Na última sessão, a amostra respondeu ao pós-questionário, onde se encontravam incluídas as mesmas questões, a fim de aferir como tinha evoluído o seu posicionamento face à formação.

Apresentamos, no intuito de otimizar a informação e de a tornar mais inteligível, dois quadros posicionados a par tornando possível a análise comparativa. O primeiro

CAPÍTULO V

contém os dados do pré-questionário e o segundo do pós-questionário mantendo-se na horizontal as questões respondidas, iguais em ambos os questionários. Os dados obtidos decorreram da seleção de uma opção que, no entender dos sujeitos, melhor representava o seu grau de concordância com cada afirmação tendo em conta a seguinte escala Likert: 1 *Discordo totalmente*, 2 *Discordo*, 3 *Moderadamente de acordo*, 4 *Concordo*, 5 *Concordo completamente*. Com vista ao tratamento dos dados optámos por agregar os dados da escala 1 e 2 sob a classificação *Discordam*, os dados da escala 3 e 4 sob a classificação *Concordam*, e os dados da escala 5 sob a classificação *Concordam completamente*.

Questões	Pré-questionário 28 de setembro 2012			Pós-questionário 4 de janeiro 2013		
	Discordam (Escala Likert 1, 2)	Concordam (Escala Likert 3, 4)	Concordam completamente (Escala Likert 5)	Discordam (Escala Likert 1, 2)	Concordam (Escala Likert 3, 4)	Concordam completamente (Escala Likert 5)
Já recebi formação/informação que provocou reflexão crítica sobre os problemas da minha atividade profissional.	21%	79%	0%	0%	21%	79%
É fundamental ter formação que desenvolva a capacidade de análise dos problemas profissionais.	0%	42%	58%	0%	29%	71%
Possuo formação adequada para dar um bom contributo no trabalho colaborativo com os colegas.	16%	79%	5%	0%	93%	7%
Considero essencial aprender estratégias de formação para a promoção do trabalho colaborativo.	0%	52%	48%	0%	57%	43%
É útil receber formação que permita desenvolver resistência à dispersão da atividade.	5%	53%	42%	0%	36%	64%
Considero essencial que os professores recebam formação que promova reflexão para a autonomia face ao pensamento dominante instalado.	5%	58%	37%	0%	43%	57%
O desenvolvimento da minha capacidade investigativa pode solucionar problemas profissionais.	0%	85%	15%	0%	43%	57%
Considero útil receber formação que melhore a minha satisfação profissional.	5%	32%	63%	0%	14%	86%
Considero que o profissional com capacidade de reflexão crítica tem o poder de atenuar a dispersão.	0%	53%	47%	0%	36%	64%

Ilustração 27 - Matriz de análise: Dados comparativos sobre a formação

Os resultados quantitativos são reveladores de como se processou uma alteração na opinião dos inquiridos.

Observando a primeira questão, colocada em termos comparativos entre o pré e o pós-questionário, podemos inferir como a formação, no contexto da nossa Oficina, proporcionou reflexão crítica sobre problemas relacionados com a própria prática, na medida em que a totalidade dos sujeitos concorda com a afirmação, tendo 79% concordado totalmente, logo que a experiência formativa terminou. Surge aqui, portanto, a evidência da percepção dos sujeitos de como o processo formativo, proporcionado ao longo de vinte e cinco horas presenciais em grupo, teve como objetivo claro o desenvolvimento da capacidade reflexiva.

Quando questionados se seria fundamental ter formação que desenvolva a capacidade de análise dos problemas, a percentagem inicial (58%) de sujeitos, a concordar completamente, aumentou para 71%, demonstrando como o apoio externo obtido, para desafiar e estimular a reflexão, facilitando processos de transformação, são elementos fundamentais, dos quais não pode alhear-se o desempenho do formador/supervisor como facilitador. A opinião dos formandos a concordar, completamente, não atinge, no entanto, os 100%. Este dado pode ser um indicador de como a amostra sente já deter essa capacidade e não considerar essencial receber formação focalizada nesta ajuda. As inúmeras responsabilidades, constantes no seu dia-a-dia, dão um contributo contínuo para o fortalecimento dessa aptidão, não se verificando, consequentemente, como fundamental.

Após a realização da formação, os sujeitos também se sentem mais capazes de dar um bom contributo no trabalho colaborativo (93%), com 7% a responder que se sentem completamente capazes. Uma vez que a Oficina tinha contemplado informação sobre ambientes colaborativos balcanizados e colaboração mandatada, somos levadas a considerar que se confirma, no final da formação, a consciência, devidamente informada e fundamentada com a literatura, de como o seu contributo pode encontrar barreiras administrativas e de gestão nos ambientes escolares. Este argumento poderá justificar a percentagem tão reduzida de sujeitos a concordar completamente.

Constatamos, quanto à questão relativa à importância de aprender estratégias de formação para a promoção do trabalho colaborativo, que os dados, no início das sessões são similares aos da última sessão, apresentando uma ligeira redução no final. A

variação é pouco significativa. Todos concordam com esta afirmação, mas parecem contidos na resposta. Os 48% iniciais, a concordar completamente, passam a ser 43% no final. Parece-nos verificar-se a noção de como a escola deve ser considerada um contexto privilegiado de colaboração entre pares. Porém, as estratégias aprendidas para melhorar as oportunidades colaborativas podem não ter terreno fértil em contextos elevadamente dispersivos, quando tudo é urgente, menos a reflexão serena e ponderada com os colegas, para a qual não existe tempo, conforme os inquiridos já tinham dado conta noutros registos relativos aos mesmos questionários. Este dado parece-nos, igualmente, um factor a aprofundar numa investigação futura. Se por um lado, as respostas denotam concordar com a afirmação, por outro, podem ser um indicador de como as estratégias para o trabalho com os outros não são o foco fundamental, pois tratando-se de profissionais experientes, as oportunidades vão ocorrendo e são aproveitadas na medida do possível, sendo uma fonte de satisfação. Desta circunstância demos conta no estudo exploratório, na ilustração 4, pois o trabalho de equipa, colaborativo e em rede com outros professores é considerado um dos factores com impacte positivo na vida profissional.

Os sujeitos concordam ser útil receber formação que permita desenvolver resiliência à dispersão, havendo um maior número a concordar completamente (64%), no final da Oficina. Todavia, a sua opinião parece configurar a crença, apresentada nos dados qualitativos sobre a visão dos participantes relativamente à dispersão, de que existem fatores na dispersão sobre os quais não é possível agir por não dependerem da ação individual dos docentes.

Quanto à questão sobre se consideram essencial que os professores recebam formação promotora da reflexão para a autonomia, face ao pensamento dominante instalado, a totalidade dos formandos concluiu a Oficina a concordar, sendo que 57% concorda completamente (versus os 37% que tinham esta opinião inicialmente). Surge, assim, destacado o grau de valorização atribuído ao pensamento esclarecido, emancipado. Demonstra-se, com estes dados, o reconhecimento de que a profissão docente se depara com uma complexa teia de poderes, encontrando-se sujeita a pressões e influências de vária ordem. A formação deve, consequentemente, tornar explícitas as concepções ideológicas para as quais podem não estar despertos.

No tocante à afirmação de que o desenvolvimento da sua capacidade investigativa pode solucionar problemas profissionais, os dados mostram como, na última sessão, 57% dos inquiridos concorda completamente. Inicialmente somente 16% pensavam desta forma. Percebemos como os formandos manifestam reconhecer condicionalismos profissionais e contextuais, não resolúveis através da sua ação investigativa. Por esta razão, 43% concordam com a afirmação, não estando totalmente de acordo com a mesma. É preciso considerar a multidimensionalidade do ambiente escolar, o qual pode não permitir aos docentes a resolução individual dos seus problemas, apesar do empenho e investimento pessoal. Adquirir estratégias de investigação para enfrentar as dificuldades na carreira docente é uma mais-valia, porém, os sujeitos parecem admitir não ser uma panaceia para todos os obstáculos, na medida em que a própria atividade investigativa pode acrescentar dispersão a uma profissão já tão saturada da mesma. Por outro lado, poder-nos-íamos questionar, se o desenvolvimento da capacidade investigativa em terreno educativo que convida à mesma, por via da oferta de condições ideais, seria aproveitada pelos profissionais para a levarem a cabo por sua própria iniciativa. Temos algumas dúvidas e consideramos este um foco interessante a merecer ser submetido a análise noutro contexto investigativo que não é o nosso.

86% dos formandos concluíram a Oficina convictos de ser útil receber formação que melhore o seu contentamento profissional. Os dados do pré-questionário apresentavam 5% de discordantes e 63% que concordavam completamente. Houve, portanto, uma alteração significativa quanto a este dado. Os sujeitos provam estar cientes de como é fundamental a sua satisfação para o benefício da vida privada e das organizações onde trabalham.

Por fim, questionados se consideram que o profissional com capacidade reflexiva tem o poder de atenuar a dispersão, todos concordam, constatando-se que 64% afirmam concordar totalmente no final da formação (versus os 47% que tinham a mesma crença no início). Este resultado certifica os outros resultados, anteriormente apresentados, e permite-nos inferir como, individualmente, adquiriram conhecimentos e competências reflexivas, através das atividades e estratégias que lhes proporcionámos, delineadas para provocar a implicação, progressivamente mais ativa e participada, na atenuação dos aspetos negativos da sua prática. Desta circunstância dão conta, igualmente os portefólios dos formandos.

Parece-nos claro, por conseguinte, que as experiências proporcionadas aos formandos conseguiram fomentar atitudes de adesão aos novos conhecimentos apreendidos e a uma nova concepção profissional, da qual se requer espírito crítico e emancipação face às armadilhas que pode esconder.

Antes de darmos conta dos testemunhos dos participantes, recolhidos nos seus portefólios, relativamente ao contributo do programa de formação na adoção da reflexão crítica, apresentamos os dados recolhidos a partir das respostas à pergunta aberta, inserida no pré-questionário, através da qual pretendíamos saber, antecipadamente, o tipo de estratégias que os formandos consideravam que poderiam contribuir para a promoção da reflexão crítica em contextos de dispersão. Com este levantamento desejávamos compreender que ideias preconcebidas teriam e se o nosso programa de formação iria ao encontro das mesmas. As unidades de registo são apresentadas pela ordem decrescente do número de ocorrências. A leitura das respostas levou à emergência das categorias assinaladas no quadro. O maior número de registos surgiu relativamente à estratégia considerada como mais eficaz pela maioria dos inquiridos, designadamente ter uma atitude proactiva. Esta revelou-se um indicador essencial, na nossa perspetiva, proporcionador das condições ideais para o trabalho de intervenção do nosso estudo.

Matriz de análise - Dados com estratégias para a reflexão crítica:

Pré-questionário				
Objetivo	Questão de investigação	Categorias	Unidades de contexto/registo	Fi Nº de ocorrências
Identificar as relações entre um plano de formação para o pensamento reflexivo crítico e o desenvolvimento de estratégias de atenuação da dispersão da atividade profissional;	Que programa de formação pode contribuir para a adoção de metodologias promotoras da reflexão crítica, em trabalho colaborativo, num contexto de dispersão?	Ter uma atitude proactiva	<p><i>“Uma atitude mais crítica e proactiva perante a dispersão e também perante os restantes aspetos menos positivos da atividade docente.”</i></p> <p><i>“Registrar os pontos que teremos que ter cumpridos e a partir deles e da sua execução fazer uma avaliação da eficácia do trabalho.”</i></p> <p><i>“Promover a reflexão crítica também das entidades responsáveis pela educação.”</i></p> <p><i>“Identificar o que deve e tem de ser realmente feito.”</i></p> <p><i>“Estabelecimento de prioridades.”</i></p> <p><i>“A abordagem cognitiva e intelectual das diversas situações e a busca das diversas respostas apresentadas pela comunidade científica estudo da aplicação das mesmas.”</i></p>	7

RESULTADOS DO ESTUDO EMPÍRICO

			<i>“A estratégia passa por aceitar a reflexão crítica e aplicar sugestões quando for reconhecida a vantagem da adoção de determinadas medidas.”</i>	
		Recorrer ao trabalho colaborativo	<i>“Trabalho de equipa para poder expor as diferentes reflexões e daí resultar uma reflexão de conjunto. Partir de uma reflexão individual para uma de grupo. Promover um sentido de partilha.”</i> <i>“Desenvolver um trabalho mais cooperativo com outros colegas.”</i> <i>“Promover momentos de partilha de problemas, de experiências e de vivências.”</i> <i>“O trabalho em equipa.”</i> <i>“Trabalho colaborativo.”</i> <i>“Trabalho colaborativo e troca de experiências com colegas.”</i>	6
		Sem resposta	<i>“Tenho muitas dúvidas... espero que esta formação me traga algumas sugestões...”</i> <i>“Muito sinceramente, não sei.”</i> <i>“Nunca me tinha colocado a questão, não tenho uma resposta.”</i>	3
		Realizar formação	<i>“Proporcionar contextos de formação com um carácter essencialmente prático, por forma a promover a reflexão individual e coletiva dos docentes participantes relativamente à sua prática profissional.”</i> <i>“As estratégias podem passar por formação como a presente mas, na minha opinião, considero essencial que essa reflexão seja também pessoal e íntima.”</i>	2
		Parar e observar	<i>“Assumir atitude de humildade, ver as qualidades de pessoas e ambientes.”</i> <i>“O ideal seria mesmo parar ...para refletir. Mas não me parece que tal seja possível na ‘voragem’ das tarefas que nos são solicitadas.”</i>	2

Ilustração 28 - Matriz de análise: Dados com estratégias para a reflexão crítica

Face aos resultados, os participantes revelam compreender em que consiste a reflexão crítica, enquanto tomada de consciência, de exame e análise dos fundamentos e razões dos seus contextos profissionais. Demonstram, igualmente, saber que a reflexão crítica precisa de ser abrangente, questionadora, em busca de diferentes perspetivas para analisar os factos.

Para além de uma atitude proactiva, a principal estratégia considerada como mais eficaz pela maioria dos inquiridos, o recurso ao trabalho colaborativo, foi também

apontado como relevante, por “*promover momentos de partilha de problemas, de experiências e de vivências*” (P12).

Constatámos, ainda, que três dos sujeitos não souberam como responder, denotando aquilo que arriscaremos colocar como duas hipóteses. Uma poderá prender-se com a possibilidade de não serem ainda capazes de compreender a natureza dos recursos promotores da reflexão crítica em contextos de dispersão, isto é, talvez tenham iniciado a Oficina possuindo níveis diferentes de competências reflexivas. A outra hipótese poderá decorrer da consciência dos sujeitos quanto à complexidade da questão colocada, admitindo não terem recursos para lhe dar resposta válida.

Por fim, a realização de formação foi considerada como importante, bem como parar e observar o que rodeia o docente em busca de respostas.

Estes dados vieram ao encontro dos anteriormente referidos e relacionados com as soluções para a dispersão considerada negativa, dos quais demos conta na subsecção 1.4 do presente capítulo. Nesses dados, a gestão de processos, a reflexão crítica, o recurso a uma cultura colaborativa ou a formação, surgiram identicamente nas escolhas dos participantes.

Perrenoud (Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação, 2002) refere como é preciso saber construir sentido na formação de professores. Concordamos. Na primeira sessão da Oficina, feita a consulta de opinião dos participantes através do pré-questionário, constatámos que iríamos trabalhar com um grupo de docentes muito experientes, com capacidade de análise da própria prática, manifestando competências de reflexão e revelando apresentar pré-requisitos favoráveis às estratégias delineadas no nosso plano de formação, ao manifestarem a proactividade do comportamento como um valor positivo. Todos tinham deixado claro, nas suas respostas às perguntas, viver sob dispersão, com condições de trabalho desfavoráveis devido à burocracia, falta de tempo, intensificação e sobrecarga da sua atividade. A imobilidade face a este cenário, como afirma Perrenoud (in: A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica): “pode *anestesi*ar a busca de sentido levando as pessoas a *nunca* se perguntarem o porquê, com que direito e em virtude de que sonhos escolhem determinados caminhos”, por isso temos de ver como fundamental motivar os professores para a reflexão sobre a sua prática através da formação. Aquele investigador ajuda-nos a compreender melhor esta ideia: “Devido ao

avanço no ciclo de vida profissional, à expectativa de alcançar alguns objetivos, à perda de certas ilusões [...] às tomadas de consciência, às reformas de todo o tipo, à heterogeneidade do público escolar, à degradação das condições de trabalho ou de recursos, a questão do sentido do ensino e da escola torna-se ainda mais importante”. A formação para a prática reflexiva pode não responder à questão do sentido, porém, “permite suscitar o problema, oferece algumas ferramentas e estimula uma forma de sensatez, a qual consiste em abandonar as certezas, os problemas definitivamente resolvidos e os pareceres egocêntricos”. Logo, tendo o nosso programa de formação sido concebido para ajudar os participantes a desenvolverem a sua capacidade de reflexão crítica, talvez pudéssemos identificar nos seus portefólios algum sinal de que se tivessem tornado profissionais mais reflexivos, caracterizados por viverem “na *complexidade* ‘como um peixe dentro d’água’, ou, pelo menos, sem revolta e sem nostalgia incurável do tempo em que tudo representava segurança” (Perrenoud P. , 2002, p. 63).

Levando em consideração a referência de Bardin (2009) relativamente à circunstância de a análise de conteúdo ser um método empírico cingido a algumas regras de base (por vezes adaptadas e reinventadas face aos objetivos pretendidos), dependente do tipo de ‘fala’ a que se dedica e ao tipo de interpretação pretendida, submetemos os portefólios a um processo de análise ajustado às necessidades do nosso estudo. Essa análise, realizada a partir das várias leituras em busca dos sentidos que os testemunhos dos participantes oferecessem para o nosso foco de estudo, permitiram obter recortes de unidades de registo alusivas ao contributo do programa de formação na adoção da reflexão crítica. A codificação constituiu-se, deste modo, a partir de um único indicador, visando dar resposta à presente subsecção. Por esta razão, não procedemos à constituição de uma matriz, tendo dado prioridade à apresentação dos dados a partir dos testemunhos dos sujeitos. Seguindo esta metodologia, não deixámos de respeitar o princípio da exaustividade (não excluir informação), representatividade (representar o universo), pertinência (selecionar apenas o que refere ao conteúdo e objetivo do nosso estudo) e exclusividade (escolher os recortes que aludem somente ao tema para que foram escolhidos), como ditam as regras da investigação qualitativa (Bardin, 2009). O critério aqui apresentado foi o seguido nas secções posteriores do presente Capítulo, por se revelar adequado aos nossos intentos.

Verificamos que todos os sujeitos produzem discursos escritos nos seus portefólios⁸⁶, cujo matiz apresenta uma tomada de consciência quanto ao contributo positivo do programa formativo para a melhoria da sua capacidade de reflexão crítica. Esta observação permite estabelecer uma relação entre o plano de formação no contexto da Oficina e o desenvolvimento do pensamento reflexivo crítico. Vamos então ‘ouvir’ os indivíduos, atentando no seu testemunho onde mencionam esta circunstância de modo claro e inequívoco:

Esta formação teve, para mim, dois momentos-chave que posso sintetizar através das seguintes palavras: “reflexão crítica”, “pressupostos” e “culpa”. Não me considero uma pessoa/professora que tome decisões baseadas em pressupostos errados, mas o trabalho de grupo realizado numa sessão presencial fez-me refletir seriamente sobre tudo o que envolve esta palavra, sobretudo quando tomamos diariamente decisões baseadas no pressuposto de que sabemos o que os nossos alunos pensam e querem. O trabalho proposto pela formadora, que nos fazia refletir sobre um determinado pressuposto, foi um momento-chave para desenvolver a minha competência reflexiva crítica, pois percebi que, por vezes, tomamos decisões baseadas no senso comum e não refletimos nas nossas próprias experiências e nas evidências que nos são apresentadas. [...] Atualmente o meu pensamento mudou. Apesar de continuar a confiar na minha intuição e experiência profissional, aprendi a questionar tudo, a planificar alternativas de ação, a observar e a refletir sobre os dados disponíveis e os resultados obtidos, de modo a construir um conhecimento profissional mais adequado à resolução de situações problemáticas. (P5)

Penso que estas atividades [da formação] para o desenvolvimento de uma cultura reflexiva e de partilha foram estratégias muito positivas para mim tanto do ponto de vista da aprendizagem como do ponto de vista das relações humanas. (P7)

Foi importante o visionamento de um vídeo clip proposto pela formadora, seguido de reflexão sobre o facto de ser essencial ter a noção de que há diferentes formas de pensar, de que tudo deve ser desafiado e de que a reflexão crítica contribui para o progresso. [...] desenvolvi capacidades para continuar, dentro do possível, a desenvolver os meus conhecimentos relativamente ao tema da oficina e a responder àquele que me pareceu ser o seu objetivo principal: utilizar a investigação-ação como estratégia motivadora de uma postura reflexiva crítica que possibilite ao professor uma compreensão esclarecedora relativamente à sua própria realidade profissional. (P6)

Tenho agora [após a formação] consciência que muito há a fazer pois o professor reflexivo nunca se deve satisfazer totalmente com a sua prática, julga-la perfeita, concluída, sem possibilidade de ser melhorada. Não atualizar-se é estagnar pois o centro da ação docente é o aluno. Aprendi que questionar é essencial para progredir. (P12)

Foi muito interessante constatar que, muitas questões ou pensamentos, que julgava só meus, incluindo os mais negativos, constam de estudos já realizados – por exemplo, a minha constante dispersão ou os sentimentos de culpa que essa dispersão acarreta... É reconfortante saber que «o final de todas as tarefas sempre adiado, dia após dia, semana após semana, período após período, ano letivo após ano letivo» não é um exclusivo da minha personalidade, mas é um fenómeno que afeta muitos docentes e que, inclusivamente, pode ser aproveitado favoravelmente. (P1)

⁸⁶ Parece-nos importante mencionar que, nos recortes apresentados das narrativas dos formandos, estes aludem aos materiais e leituras proporcionadas no âmbito da formação. Para uma melhor compreensão relativamente a toda a metodologia do nosso plano de ação, consultar o Portefólio de Formadora (Apêndice 6) onde se encontram clarificados as estratégias e recursos utilizados em cada sessão.

RESULTADOS DO ESTUDO EMPÍRICO

Os resultados finais [da formação] posso considerá-los como muito positivos, uma vez que me proporcionou refletir sobre a maneira como melhorar a minha forma de estar na profissão. (P2)

As minhas primeiras reflexões após as sessões iniciais não foram muito positivas, poder-se-á até afirmar que estava muito na “defensiva”. Contudo, refletindo nas palavras da formadora, nos documentos analisados e nas intervenções dos colegas, fui percebendo que estava a trilhar um caminho errado e que deveria refletir criticamente de uma forma mais abrangente. [...] considero que, mais do que conseguir alcançar os objetivos desta formação, comecei a aprender a modificar e melhorar as formas de refletir sobre a atividade docente e a valorizar e aproveitar os contributos que podem advir das experiências colaborativas. (P11)

Ao longo das sessões presenciais da ação fui fazendo algumas anotações das minhas impressões e fui verificando como o pensamento se ia alterando: de certeza incrédula e indiferente no início, passei à fase “vale a pena” continuar, depois de formalizar o projeto e a implementação do trabalho orientado pela formadora fiquei consciente do muito que poderei aprender e aplicar se continuar a interessar-me por estas temáticas. A minha autoestima e autoconfiança foram melhoradas. [...] A percepção, agora partilhada, de ter feito um percurso profissional reflexivo-crítico bastante acentuado, pese embora o facto de o ter realizado de forma não estruturada e assaz empírica. (P13)

Desde logo o título desta ação de formação - Dispersão da atividade docente. O poder do professor reflexivo crítico – me despertou curiosidade e interesse [...] Porém, gradualmente fui-me reconhecendo na abordagem dos assuntos e acreditando que podia pensar mais criticamente sobre algo que me afetasse pessoalmente e procurar, em mim, uma solução. [...] Esta ação teve o mérito de me permitir pensar em mim, sem me sentir mal por isso. Este ponto foi crucial para me envolver e confiar na formadora. [...] E foi neste ponto da reflexão que cheguei ao cerne do meu problema e ao clímax da minha investigação: reconheci que os meus preconceitos é que estavam na origem do problema que queria resolver. Apresento dois momentos que influenciaram/mudaram o meu pensamento, a minha capacidade reflexiva e a minha prática e que decorreram em simultâneo ao longo do período em que decorreu a Oficina: A - O meu plano de ação com as alunas; B - As minhas leituras nas sessões presenciais e no trabalho não presencial. (P3)

A formadora procurou a interação dos formandos, o que foi acontecendo de modo espontâneo. Nalgumas sessões foram propostos pequenos trabalhos de reflexão em grupo, o que permitiu uma melhor tomada de consciência de que, apesar de sermos de áreas disciplinares distintas, muitos problemas são transversais. Este trabalho de reflexão em pequenos grupos (e que depois era partilhado com todos os formandos e com a formadora) revelou-se útil. Permitiu sentirmo-nos mais à vontade para partilharmos experiências, enriqueceu a nossa forma de pensarmos o ensino. [...] Na Ação houve espaço para o questionamento da pertinência da reflexão crítica [...] A frequência da Ação fez-me sair ainda mais do conforto, mas neste momento considero que foi produtivo e até reconfortante. A planificação das várias sessões da Ação pela formadora Ana Paula, trouxeram alguma novidade à minha forma de estar e de analisar esta profissão e forçaram-me à experimentação de práticas mais variadas e penso que também mais consistentes. (P8)

Nesta ação de formação pude verbalizar em vários momentos que faço parte de um problema que necessita de uma cultura reflexiva. Embora, seja uma pessoa com prática reflexiva, por natureza e devido às temáticas que ensino, tomei consciência da urgência duma reflexão-crítica assumindo as correspondentes responsabilidades, no momento atual e no sistema vigente. (P4)

Ao longo das várias sessões da oficina de formação fomos tomando conhecimento da publicação de documentos que refletem o estudo, a preocupação e o reconhecimento das múltiplas facetas da profissão de professor e das dificuldades a ela inerentes, nomeadamente o risco da dispersão negativa que pode levar a uma saturação, stress, desencanto e deterioração da vida profissional. Esta consciência levou-me à constatação da necessidade, não só de reflexão mas de reflexão crítica que implica envolvimento, planeamento e mudança. [...] O professor deve avaliar-se e avaliar o seu trabalho através de uma

reflexão crítica, imparcial. [...] No entanto, no contexto desta ação, a palavra avaliação tem outros contornos, não de uma avaliação quantitativa ou qualitativa mas de uma avaliação pessoal e íntima, uma reflexão que, na minha opinião, deve levar ao autoconhecimento. (P14)

A literatura que nos foi facultada pela formadora foi relevante como suporte deste projeto e da reflexão subjacente. [...] Foi com agrado que frequentei a oficina que ora termina que contribuiu para o desenvolvimento de pensamento reflexivo crítico. (P9)

A Oficina de Formação [...] acima de tudo, alargou o meu conhecimento sobre os benefícios da reflexão crítica e do trabalho colaborativo no combate à dispersão da actividade docente e foi importante para tornar-me numa professora reflexiva crítica. (P10)

Os professores envolvidos no nosso estudo apresentaram de modo muito assertivo a resposta para a nossa questão de investigação ‘Que programa de formação pode contribuir para a adoção de metodologias promotoras da reflexão crítica, em trabalho colaborativo, num contexto de dispersão?’

Todos os participantes denotam ter compreendido, com clareza, que já refletiam sobre a prática, embora não o fizessem com uma natureza sistematicamente inquiridora conducente a desenvolvimentos profundos, pois a sua reflexão consistia em pensar sobre a condição docente com algumas dimensões ausentes (Fullan & Hargreaves, 2001). Desta circunstância dá conta um dos formandos:

Quando iniciei o meu trabalho [no ano letivo anterior e com continuidade no âmbito da Oficina tirando partido da experiência já iniciada] não o executei como um verdadeiro plano de investigação-ação, mas, na verdade, fui seguindo etapas, por vezes retificadas, que me permitiram alcançar soluções que, por sua vez, geraram novos problemas, que me possibilitaram novas investigações. Depois de começar a ação de formação, envolvi-me num processo planificado, sistemático e reflexivo crítico, o que me ajudou a compreender e a organizar os dados já recolhidos e contribuiu, significativamente, para obter resultados positivos. (P3)

Os ganhos são significativos e confirmam os benefícios adquiridos com a frequência da formação e a metodologia interventiva do nosso estudo. É, igualmente, possível inferir as vantagens do trabalho colaborativo, assinaladas pelos sujeitos, na experiência comum proporcionada pelo programa formativo, como se percebe na ‘voz’ de um dos participantes:

À medida que fomos abordando os assuntos fui sentindo a consolação de ver descritas muitas das minhas angústias e o que mais me agradou foi sobretudo poder pensar em mim e no meu bem-estar enquanto pessoa, sem culpas, sem ser o bode expiatório do sistema. Isto foi talvez a melhor parte, sentir que há quem reconheça o que os professores vivem e sentem. [...] Isto significou, em certo sentido, uma libertação de uma culpa qualquer que tinha a ver (inconscientemente) com um mau desempenho meu. Para esta libertação foi essencial o trabalho colaborativo na formação. (P8)

Não podemos, todavia, de deixar de assinalar a reflexão de um dos formandos, destacando a seguinte afirmação: “Apesar de continuar a confiar na minha intuição e

experiência profissional, aprendi a questionar tudo” (P5). Esta declaração remete-nos para as precauções apresentadas por Brookfield (1995) no tocante ao desenvolvimento da capacidade reflexiva dos indivíduos. Com efeito, crer estar na posse de todos os meios, questionando tudo, pode resultar num erro de reflexão como indica aquele autor: “There is also the possibility that we may enthusiastically analyze problems that we think are the main obstacles to pedagogic fulfillment but that analysis will be superficial and ignore the political and cultural constraints we face.” (1995, p. 183)

Para completar a verificação dos resultados aqui apresentados, passaremos, na secção 2.2, à análise do discurso dos portefólios no sentido de identificar a relação entre o programa de formação e o focus da nossa investigação, na tentativa de dar resposta à segunda questão investigativa ‘De que forma o plano contribui para o problema de investigação e emancipação dos docentes?’

2.2 Relação entre o programa e o problema de investigação

Voltamos a recordar que não tínhamos a aspiração, nem poderíamos desejá-lo no âmbito de um estudo cujo paradigma é o interpretativo, de fornecer aos participantes uma resposta definitiva, estandardizada, inequivocamente eficaz relativamente à dispersão sentida na sua prática. O realismo das evidências factuais, e de toda a investigação representativa dos referenciais, à luz dos quais fundamentámos as nossas opções, impedia-nos de admitir o impacte a curto prazo das estratégias que iríamos levar os participantes a experienciar.

Apesar das nossas próprias reservas, quanto ao sucesso das medidas implementadas no âmbito do nosso estudo, a reflexão cuidada, suscitada pelos autores de referência, que sustentam muitas das escolhas feitas ao longo da trajetória investigativa, permitiu-nos crer na semente de resposta, colocada em prática na Oficina, à questão da atividade profissional fragmentada dos professores.

Os testemunhos dos formandos foram, contudo, a revelação. Vejamos então de que modo descrevem como a metodologia seguida beneficiou a sua emancipação (traduzida na maior satisfação, capacidade de reflexão aumentada e desenvolvimento profissional). Atentemos, também, na forma como contribuiu para o nosso problema de investigação,

no sentido de nos permitir estabelecer uma relação entre as práticas reflexivas críticas, desenvolvidas no contexto formativo colaborativo da oficina e a atenuação das facetas negativas da dispersão docente.

Nesta etapa, e ao longo desta Ação, senti aumentada a minha dispersão, porque desenvolver e implementar um projeto deste tipo implica dispor de tempo e reorganizar as nossas atividades na vida profissional e pessoal. No entanto, esta dispersão poderá ser considerada como uma dispersão necessária, na medida em que me induziu à implementação de práticas mais variadas e também mais consistentes, proporcionando uma maior satisfação pessoal. [...] Considero que a minha prática de docência evoluiu e que a minha formação ficou enriquecida com a aquisição de novos saberes e que despertou para as questões relacionadas com a nossa profissão. Percebi que além de todas as mudanças presentes na minha prática profissional poderei aumentar as minhas capacidades de inovação e de enfrentar os problemas e/ou novos desafios, partilhando colaborativamente as minhas experiências e tomando colaborativamente medidas para ajudar a mudar e/ou a resolver os problemas que provocam a dispersão negativa. (P13)

Com a formação desenvolvi competências que me permitem assumir um posicionamento investigativo face à prática docente, alarguei as minhas capacidades de equacionar e resolver problemas no contexto do ensino-aprendizagem e desenvolvi uma flexibilidade e uma abertura a novas situações que me vão permitir ser ainda mais autónoma. Tudo isto se reflecte numa nova mentalidade, numa nova forma de estar e de actuar que tive de adoptar relativamente a teorias e práticas educativas. [...] Enquanto frequentava a oficina de formação e desenvolvia as atividades que me eram propostas, senti que esta formação estava a ser mais elemento de “dispersão” da minha atividade docente, porque foi mais uma preocupação e mais trabalho que adicionei a todas as outras preocupações profissionais e a todo o outro trabalho que um professor com horário completo, várias turmas e mais do que um cargo profissional tem normalmente. No entanto, reconheço dois resultados positivos: por um lado, a aluna que me preocupava tanto e que deu origem ao projeto melhorou as competências que tinham sido identificadas como preocupantes e, consequentemente, espero que seja menos um elemento de dispersão na minha atividade docente no tempo que se segue; por outro lado, aumentei os meus conhecimentos profissionais, o que irá decerto refletir-se positivamente no meu desempenho. (P5)

Até à frequência desta ação de formação nunca tinha refletido sobre o significado de dispersão da atividade docente e suas consequências. Obviamente, todos os dias me deparo com as múltiplas tarefas que um professor tem e as dificuldades em geri-las juntamente com a sua vida pessoal. (P9)

Esta ação de formação, essencialmente, através da valorização e incentivo ao espírito reflexivo crítico, cria boas expectativas para o desenvolvimento de estratégias de atenuação da dispersão da atividade docente porque, para além da informação teórica e do projeto de investigação-ação desenvolvido por cada formando, permitiu observar e conhecer os resultados obtidos nos outros projetos, abrindo assim novos caminhos para serem explorados ao longo da nossa atividade. Inclusivamente, a troca constante de experiências pessoais, deu a conhecer estratégias de que não nos lembraríamos e que podemos vir a adotar futuramente. [...] Com esta ação, e o estímulo ao pensamento reflexivo crítico, foram criadas condições para que possamos reavaliar a nossa prática pedagógica tentando encontrar soluções e estratégias que permitam criar condições para conciliar três aspetos determinantes para aumentar a eficácia do ensino: diminuir a dispersão da atividade docente, melhorar a qualidade das aprendizagens e a aumentar a satisfação com que se ensina/aprende. (P1)

Considero que os objetivos inicialmente previstos foram atingidos ao longo desta ação de formação, graças à grande experiência da formadora, que soube de forma sábia e eloquente motivar os formandos para esta temática e colocar-nos a partilhar experiências. O que mudou essencialmente foi a tomada de consciência de que é possível diminuir a dispersão da atividade docente no que ela tem de nefasto na nossa atividade. [...] Penso efetuar algumas mudanças na minha atividade docente, com o objetivo de

atenuar a dispersão e consequentemente melhorar a forma de dar um contributo para otimização do trabalho no grupo disciplinar e naturalmente na escola. Tenho agora maior consciência do contributo que eu posso dar, quer a nível do grupo disciplinar quer da escola onde desempenho as minhas funções. (P11)

A primeira ideia, que retive nesta ação, é que tudo deve ser questionado, pois a reflexão crítica permite-nos desenvolver estratégias. Penso que já desenvolvia uma prática reflexiva crítica, mas a ação contribuiu para uma análise metódica e regular. [...] O segundo trabalho de grupo “Partilha de problemas e boas práticas dos grupos” ajudou-me a recordar a importância de conseguirmos perceber o ponto de vista dos outros. A formadora propôs iniciarmos o trabalho com um exercício individual, em que cada participante deveria identificar os problemas profissionais que mais o esgotem profissionalmente e que tornem a sua atividade dispersiva. De seguida, deveria identificar as más estratégias e as boas estratégias, como respostas de abordagem ao problema, na qualidade de aluno e/ou de professor. Durante a elaboração deste trabalho fiz uma viagem ao passado e recordei os professores que mais admirava, as características que eu apreciava ou detestava num professor, o que me motivava nas aulas... Afinal, consegui, facilmente recordar o que sentia ou pensava enquanto aluna e percebi que esta mais-valia tinha sido, progressivamente, ignorada ao longo dos anos. [...] As experiências colaborativas com as alunas e com a Encarregada de Educação contribuíram para a atenuação da dispersão da minha atividade. Algumas alunas motivavam as colegas com as suas experiências enquanto leitoras e as duas alunas com mais dificuldades foram acompanhadas de forma personalizada, o que aliviou, significativamente, a minha dispersão. Deste modo, estas experiências foram essenciais para ultrapassar dificuldades, otimizar o meu trabalho e contribuir para a minha satisfação profissional. (P7)

Reconheço que, no início da ação, pensei que, voluntariamente, tinha trazido mais dispersão negativa à minha vida já sem tempo. Tempo. Aquilo que eu já não tinha. Mais tempo em formação, mais tempo a ler, mais tempo a refletir, mais tempo a planear, mais tempo a redigir um portefólio, mais tempo... Mas, afinal, o tempo produziu tempo. Mais tempo para, finalmente, pensar no que era importante para mim, mais tempo para me compreender, mais tempo para refletir na minha obsessão pela vida profissional, mais tempo para assumir responsabilidade pelo meu bem-estar, mais tempo para descobrir o equilíbrio, mais tempo para encontrar a dispersão positiva. (P3)

As sessões de formação fizeram-me repensar as minhas práticas pela enorme dispersão em que me vejo tantas vezes. Revelaram-se muito enriquecedoras porque permitiram uma permuta de experiências entre os diversos elementos dos grupos e permitiram também conhecer-nos melhor, já que tivemos a oportunidade de trabalhar com elementos de diversos Grupos Disciplinares. Serei agora mais capaz de olhar para as tarefas esgotantes e dispersivas com um olhar crítico e pensar duas vezes antes de as realizar a todo o custo. (P2)

Foi importante o visionamento de um vídeo clip proposto pela formadora, seguido de reflexão sobre o facto de ser essencial ter a noção de que há diferentes formas de pensar, de que as ideias devem ser desafiadas e de que a reflexão crítica dá um precioso contributo contra o sentimento de culpa que o professor vive quando, apesar de todos os esforços, não consegue resolver os problemas com que se depara. Ficar a saber isto foi quase uma libertação. (P4)

Todos os dias como professora me vejo envolvida em diferentes atividades que vão muito além do transmitir conhecimentos. Funções burocráticas, reuniões infundáveis, alunos com necessidades educativas especiais, encarregados de educação difíceis, participações em visitas de estudo e um número tão vasto de atividades que quase dariam para escrever um livro. Esta formação foi clarificadora. Dispersão, sim, porque não? Mas não me deixar levar na onda de dispersão que esmaga, é fundamental. (P6)

Quantas vezes não conseguimos separar a nossa vida profissional da vida pessoal e acarretamos as consequência? Tentamos gerir da melhor forma, conversando com colegas, família ou profissionais de saúde e vamos executando as múltiplas necessidades da escola. Mas serão os docentes os culpados desta

dispersão? Claro que não. Refletir em conjunto tem este efeito, o qual foi proporcionado pela Oficina, de ouvirmos, nos outros, a nossa voz e assim deixarmos de assumir a culpa que nunca deveríamos sentir à partida. (P8)

Esta formação proporcionou um trabalho em comunidade, na medida em que os participantes realizaram trocas entre si, seja oferecendo a sua opinião numa discussão, seja compartilhando alguma informação ou experiência. A estratégia ABP foi muito curiosa neste aspeto. Este movimento que levou todo o grupo a encaminhar-se para novos caminhos nas práticas foi uma ótima experiência. Sei que este foi um momento de partilha que devemos continuar a estimular e que não são só as práticas que devemos melhorar, mas também a forma como refletimos sobre elas. (P10)

A partir da leitura e análise dos diversos textos, da partilha do conhecimento e experiências dos outros formandos foi possível perceber que as “minhas” preocupações afinal são as “nossas” porque alguém pensa e sente como eu. [...] Nestas experiências colaborativas houve oportunidade para nos descobrirmos e cada Formando acabou por dar a conhecer um pouco de si, das suas aptidões ou competências mais ocultas, aquilo que a própria dispersão e empenho no trabalho quotidiano não deixa perceber. Muitas vezes, trabalhamos há muito tempo juntos mas, ao contrário do que pensamos, conhecemo-nos muito pouco. Pessoalmente, também me revejo nestas palavras pois, sem que nada me fosse pedido, senti vontade de partilhar projetos individuais cujo valor ou interesse desconhecia que pudessem ultrapassar a esfera pessoal. (P12)

O ritmo violento que a atividade docente imprime às nossas vidas retira-nos algum discernimento e capacidade de parar para refletir. Acima de tudo, e num período em que o país é afetado por uma certa angústia, mergulhado numa onda de pessimismo bastante acentuada e transversal às várias classes profissionais, é um bom sintoma sair desta ação com perspetivas positivas quanto ao futuro. As boas experiências devem perdurar no tempo. (P14)

Os depoimentos dos participantes deste estudo não poderiam ter sido mais expressivos na vivacidade imagística traçada sobre o contributo da intervenção formativa na sua emancipação. Esta, manifestada pelo gosto readquirido em viver a escola, demonstra-se pela revelação de se sentirem agora capazes de pensar melhor sobre os pressupostos, compreendendo a sua própria dispersão e libertando-se de pensamentos e preconceitos que os subjugam. Os dados devolvem-nos a noção de como os professores apreciam a partilha de experiências, a manifestação de respeito pelas suas experiências e pela dádiva essencial do seu contributo nas respostas aos problemas por eles sentidos.

Estes resultados permitem-nos, igualmente, inferir como se verificou verdadeiro desenvolvimento profissional. Com efeito, constatamos a consciência aumentada do processo de mudança, manifestada numa mudança conceptual quanto às práticas. Esta foi possível através de um maior entendimento sobre o Ser professor e a vida na Escola em geral. Foi o desenvolvimento das suas competências reflexivas que lhes permitiu avançar para um processo de transformação. Parece-nos estar confirmada a relação

direta entre o recurso a um ambiente formativo rico em estratégias diversificadas (discussão e partilha de ideias com os colegas, leitura de textos variados para o pensamento reflexivo crítico, contacto com novos conceitos sobre a forma de estar na profissão apreendidos no âmbito das Ciências da Educação, realização de atividades que configuram as características de *workshops* – como foi a estratégia ABP (Auditoria de Boas Práticas) – ou o desenvolvimento de projetos de investigação-ação), e o refrescamento do conhecimento que legitima a mudança das práticas.

Resta-nos admitir que tínhamos expectativas, à partida tendencialmente positivas, quanto aos resultados do nosso projeto de investigação-formação-ação. Estas foram, afinal, largamente ultrapassadas pelo testemunho vivo de cada formando partilhado através dos seus portefólios.

2.3 Conclusão da análise dos resultados

Começamos esta conclusão recorrendo às palavras de Fullan & Hargreaves (2001), sintomáticas do que pensamos: “O profissionalismo interactivo implica uma redefinição do papel dos professores e das condições em que trabalham” (p. 111). Os sujeitos do nosso estudo de caso revelaram-se profissionais interativos, empenhados em demonstrarem-se proactivos face à dispersão da sua atividade. Envolveram-se numa cultura colaborativa proporcionada durante a trajetória da Oficina, procurando de forma objetiva o seu desenvolvimento individual e pessoal através da reflexão na e pela prática. Obtiveram uma maior satisfação e eficácia através dos seus microprojectos de investigação-ação e alcançaram um fortalecimento das relações profissionais com os colegas de escola, participantes na mesma formação. Esta fortificação do relacionamento com outros sujeitos externos à formação, pertencentes à escola, acabaria, também, por ocorrer, por via do trabalho desenvolvido em investigação-ação (conforme deram conta nos portefólios).

O nosso propósito de proporcionar um plano de formação, através do qual obtivéssemos resposta para o problema em estudo, foi alcançado. O intento de desenvolver uma perspetiva reflexiva, que fosse efetivamente crítica, sobre a dispersão, foi conseguido, na medida em que as estratégias e técnicas utilizadas não fracassaram, tendo resultado em novas formas de pensar e de agir, capazes de permear os comportamentos dos envolvidos, a médio e a longo prazo.

Ainda que um programa desta natureza pudesse ter sido considerado como, provavelmente, mais eficaz, se os sujeitos do estudo de caso fossem diretores de escolas, com alguma capacidade decisora sobre as características fragmentárias do trabalho dos docentes, não nos parece que conseguisse ser infalível. Pensamos assim por existirem mais docentes do que diretores de escolas e por serem neles em quem pode ser depositada uma semente de mudança, ao se encontrarem libertos dos constrangimentos institucionais a que se sujeitam os cargos de liderança. Por conseguinte, o que pretendemos demonstrar encontra-se traduzido no título da nossa Tese quando apontámos que o professor tem poder. Este mesmo aspeto teria despertado a curiosidade de um dos participantes e tê-lo-á levado a tornar-se nosso formando:

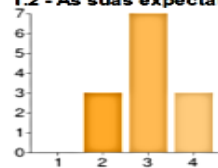
Desde logo o título desta ação de formação - Dispersão da atividade docente. O poder do professor reflexivo crítico – me despertou curiosidade e interesse pois vinha ao encontro das minhas preocupações e dos meus sentimentos. Por um lado, as exigências da profissão docente levam a uma enorme dispersão de atividades, relativamente ao que consideramos ser a função do professor e, por outro lado, a um sentimento de impotência perante tal dispersão. Na verdade, penso que qualquer professor sente que é obrigado a fazer mil coisas, para além de ensinar, parecendo até que isso que deveria ser a sua prioridade e exclusividade, já não o é. Sentimos que, por mais que trabalhemos, não conseguimos fazer tudo o que nos exigem ou, pelo menos, fazer tudo isso como achamos que deve ser feito. Vivemos por isso um sentimento de impotência e de angústia que advém de situações que achamos não poder controlar, que nos ultrapassam, porque têm a ver com o nosso sistema de educação e com as decisões políticas do País. Perante este meu sentir achei curioso que esta ação falasse do poder do professor, abrindo assim uma esperança qualquer, ou pelo menos uma interrogação – será que eu tenho algum poder, de facto? Decidi arriscar e saber de que poder se tratava e se o mesmo me poderia ajudar na minha prática, enquanto docente. (P12)

Mais uma vez, os dados obtidos proporcionaram uma visão ampla da opinião dos participantes no sentido de identificar a relação entre o programa de formação e o focus da nossa investigação, que possibilitasse dar resposta à segunda questão investigativa, ‘De que forma o plano contribui para o problema de investigação e emancipação dos docentes?’

Parece-nos adequado, neste ponto, apresentar os dados quantitativos, partilhados connosco na qualidade de formadora, obtidos pelo Centro de Formação CENFORES, relativamente à avaliação da Oficina pelos formandos.

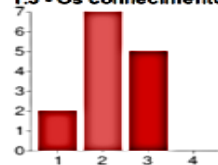
RESULTADOS DO ESTUDO EMPÍRICO

1.2 - As suas expectativas para esta ação de formação eram



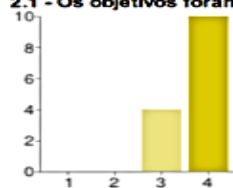
1	0	0%
2	3	18%
3	7	41%
4	3	18%

1.3 - Os conhecimentos prévios sobre as temáticas/conteúdos desta ação eram



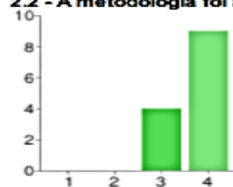
1	2	12%
2	7	41%
3	5	29%
4	0	0%

2.1 - Os objetivos foram cumpridos



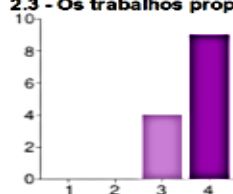
1	0	0%
2	0	0%
3	4	24%
4	10	59%

2.2 - A metodologia foi adequada



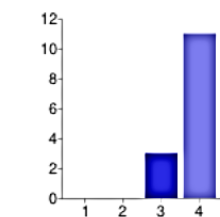
1	0	0%
2	0	0%
3	4	24%
4	9	53%

2.3 - Os trabalhos propostos foram úteis



1	0	0%
2	0	0%
3	4	24%
4	9	53%

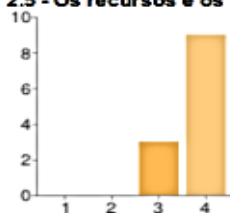
2.4 - Os conteúdos foram pertinentes



1	0	0%
2	0	0%
3	3	18%
4	11	65%

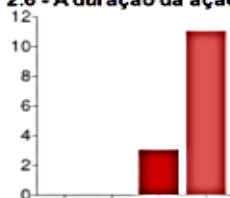
CAPÍTULO V

2.5 - Os recursos e os materiais utilizados foram relevantes



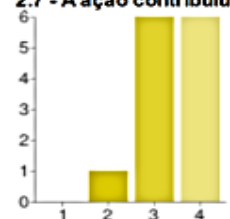
1	0	0%
2	0	0%
3	3	18%
4	9	53%

2.6 - A duração da ação foi apropriada



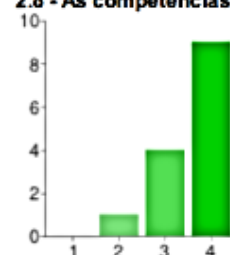
1	0	0%
2	0	0%
3	3	18%
4	11	65%

2.7 - A ação contribuiu para dar resposta às suas necessidades de formação



1	0	0%
2	1	6%
3	6	35%
4	6	35%

2.8 - As competências desenvolvidas são relevantes para a sua vida profissional



1	0	0%
2	1	6%
3	4	24%
4	9	53%

Legenda - Escala de avaliação utilizada nos itens: (considere-se 1 a classificação mais baixa e 4 a classificação mais elevada)

Ilustração 29 - Avaliação da Oficina pelos formandos

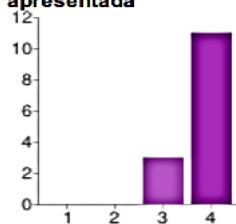
Parece-nos claro, a partir dos resultados, o grau de satisfação obtido pelos sujeitos com o seu envolvimento no projeto de investigação-formação-ação.

Uma vez que a investigadora-formadora não pode dissociar-se do plano, apresentamos ainda os dados quantitativos, obtidos pelo Centro de Formação CENFORES, quanto à avaliação da formadora, após os quais acrescentaremos os dados qualitativos, obtidos a partir dos portefólios. Mais uma vez, a escala de avaliação

RESULTADOS DO ESTUDO EMPÍRICO

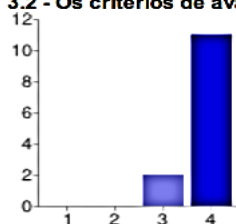
utilizada nos itens deve ter em consideração o número 1 como a classificação mais baixa e o número 4 como a classificação mais elevada.

3.1 - A planificação (objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação) foi devidamente apresentada



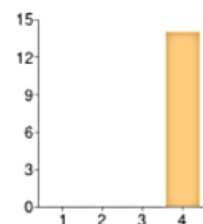
1	0	0%
2	0	0%
3	3	18%
4	11	65%

3.2 - Os critérios de avaliação foram adequados



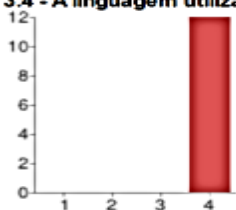
1	0	0%
2	0	0%
3	2	12%
4	11	65%

3.3 - O clima relacional foi propício



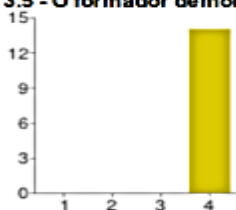
1	0	0%
2	0	0%
3	0	0%
4	14	82%

3.4 - A linguagem utilizada foi clara e assertiva



1	0	0%
2	0	0%
3	0	0%
4	12	71%

3.5 - O formador demonstrou dominar os temas tratados



1	0	0%
2	0	0%
3	0	0%
4	14	82%

Ilustração 30 - Avaliação da investigadora-formadora pelos formandos

Estes dados confirmam-se com a expressão da opinião dos sujeitos, constante nos portefólios, relativamente ao papel da formadora. Dos testemunhos que se seguem não foi possível incluir a opinião de todos, por alguns dos participantes serem omissos nesta observação.

Neste processo reflexivo crítico foi crucial o papel da formadora, por várias razões. Por um lado, não nos questionou, pelo contrário, levou-nos a analisar textos que davam forma ao que sentíamos ou que nos alertavam para aspetos que normalmente nos escapam nas nossas reflexões. Por outro, transmitiu claramente que não queria que a ação fosse mais um peso para nós, pois faríamos apenas pequenos projetos, a partir da nossa própria experiência e que fossem úteis para nós. Esta posição que, num primeiro momento, identifiquei com um certo facilitismo ou falta de rigor, em virtude (mais uma vez) dos meus pressupostos pouco analisados e fundamentados, veio a revelar-se fundamental para que eu própria pudesse descansar e deixasse cair os meus preconceitos e, de alguma forma, me desnudasse. Neste sentido, sem me dar conta, a formadora foi verdadeiramente uma amiga crítica, pois não se colocou numa posição superior, nem apresentou respostas ou expectativas para além das nossas próprias expectativas. Devolveu-nos a reflexão abrindo-nos trilhos para podermos explorar, através dos textos e autores que nos deu a conhecer. Fez-nos pensar, mas deixou-nos livre o caminho, respeitando-nos na nossa adultez e acreditando na nossa capacidade de refletirmos criticamente. Levou-nos a interiorizar e aplicar o processo de reflexão crítica à nossa prática docente e isso, no meu entender, foi mais importante do que apresentar-nos respostas. (P2)

Ao longo da Ação a formadora Ana Paula orientou e supervisionou as atividades que fomos realizando, tendo sido uma amiga crítica na orientação da escolha do tema e noutras situações. Disponibilizou-se também, através de e-mail para nos orientar e/ou esclarecer sempre que surgiram dúvidas. As interações com os elementos do grupo de que fiz parte e com os restantes elementos da turma e a formadora foram cordiais e dinâmicas. Houve sempre uma grande disponibilidade para o trabalho em grupo, a prática colaborativa e a inter-ajuda quer os interlocutores fossem os colegas ou a formadora. (P3)

Para entender o poder do professor reflexivo crítico e o seu contributo para atenuar a dispersão da atividade docente foi essencial o papel da formadora que orientou e supervisionou o trabalho desenvolvido. De facto, a sua presença nas sessões e a sua disponibilidade para dar orientações fora dessas sessões facilitaram muito a compreensão rápida da importância e da funcionalidade dos processos de investigação-ação em contexto educativo e como atenuantes da dispersão do trabalho do professor. Igualmente destaco as orientações escritas e pormenorizadas que a formadora nos deu para efeitos da elaboração do presente portefólio, o que facilitou muito a tarefa em questão. (P5)

Destaco a importância da Formadora que, ao longo das sessões e sobretudo em duas que considero mais relevantes, por terem uma componente mais prática e ao mesmo tempo por permitirem, partindo de um problema, pensar em diferentes perspetivas (a do próprio professor, a dos alunos e a dos colegas), facilitou a nossa experimentação de um trabalho colaborativo. Esta foi essencial para permitir a compilação de sugestões e modos de ação mais eficazes. (P6)

O papel desempenhado pela Formadora, desde logo ao nível da orientação, conseguindo disponibilizar textos bastante claros e pouco extensos o que abriu caminho à possibilidade de transferência dessa informação teórica para as experiências já vividas pelos vários intervenientes nesta Oficina de Formação. [...] Determinante, também, foi o seu papel ao colocar-nos a colaborar na descoberta de soluções. [...] deixo registado o meu agradecimento pessoal à Formadora, não só como moderadora e facilitadora de aprendizagens, mas, também, pela sua ação, incentivando e enaltecendo a realização de atividades de carácter individual, constituindo um precioso contributo para aumentar a autoestima e o desejo de partilha e, fundamentalmente, motivando-me para a realização de outros projetos ou a continuação dos já iniciados. (P8)

Pelo exposto nos pontos anteriores deste relatório percebe-se de imediato que, de forma serena e assertiva, a formadora conseguiu, com muito sucesso, agregar as várias componentes de uma formação integral e integrante. Esteve ao longo de todo o processo assaz disponível, quer presencialmente, quer utilizando as tecnologias da informação. Não impôs as suas ideias, permitiu que cada um se interrogasse, tivesse o seu tempo de reflexão e seguisse o caminho que, subtilmente orientado, ia construindo. A formadora teve um mérito acrescido no meu caso particular, pois após a 1ª sessão, como não preciso de créditos, tinha pensado em não continuar e eis que estou na fase final a redigir o relatório do portfólio. (P13)

Acrescentamos, ainda, uma nota sobre o papel do amigo crítico, elemento externo à investigação-ação no programa de formação, a partir do olhar dos formandos. Seguimos o conceito exposto por MacBeath, Meuret, Schratz & Jakobsen (2005), retratando as competências desta figura como se a mesma se tratasse de um conselheiro científico, um organizador no apoio que dá aos pares. Espera-se que seja encorajador, motivador, estimule para outras ideias. Pode ajudar a prosseguir apontando outros rumos, apoiando na resolução de conflitos, ajudando a focalizar a atenção. Pode dar encorajamento, colocar perguntas, apresentar outras perspetivas, dando um contributo para a coerência entre diferentes pontos de vista.

Com efeito, foi esta a visão que os sujeitos, deste estudo de caso, conseguiram traduzir do amigo crítico, por nós convidado, para auxiliar, partilhando o seu ponto de vista dos processos em curso. ‘Ouçamos’ as expressões dos participantes que entenderam fazer observações sobre a questão:

No dia 27 de outubro [6ª sessão de formação], a formadora esteve acompanhada de uma convidada, cuja função foi a de ser uma “amiga crítica”. A presença desta pessoa exemplificou a importância da existência de um “amigo crítico” no contexto da investigação-ação. A propósito de alguns esboços de planos de investigação-ação apresentados pelos formandos presentes, a “amiga crítica” colocou questões “provocadoras” visando ser um contributo para os professores clarificarem os seus pontos de vista e terem outras perspetivas de análise das questões e dos dados conhecidos. (P2)

A formadora dinamizou, sempre com humor e boa disposição, sessões variadas, com materiais diversificados e adequados, e apresentou aos formandos “uma amiga crítica”, que proporcionou perspetivas alternativas de análise das diferentes situações apresentadas. (P1)

Outro dos participantes recorreu a uma aluna como amiga crítica, prestando o seguinte relato dos condicionalismos encontrados:

Quanto à figura da «Amiga Crítica», assumida pela chefe de turma, também sofreu alterações. [...] Constrangimentos de vária ordem obrigaram a fazer alguns ajustamentos às estratégias [do microprojecto de investigação-ação] previamente definidas. Com a mudança de horário, registada no início de novembro, as duas aulas com a turma, que constitui o objeto de estudo, passaram a terminar ao último tempo (17:10h), “impedindo-me” de solicitar à aluna («amiga-crítica») para permanecer mais tempo na escola no sentido de trocar umas breves impressões sobre cada aula. Em alternativa, passei a assumir também esse papel, procurando manter uma certa isenção e distanciamento, considerando-o uma extensão da minha própria reflexão crítica. (P12)

CAPÍTULO V

Por fim, resumiremos os resultados obtidos do seguinte modo, socorrendo-nos, nalguns casos, de expressões encontradas nos depoimentos dos próprios formandos:

Conclusões dos resultados sobre o programa de formação:

Objetivos	Questões de investigação	<p style="text-align: center;">Capítulo V</p> <p style="text-align: center;">Resultados</p> <p style="text-align: center;">Secção 2. Programa de formação</p>
<p>Identificar as relações entre um plano de formação para o pensamento reflexivo crítico e o desenvolvimento de estratégias de atenuação da dispersão da atividade profissional;</p>	<p>Que programa de formação pode contribuir para a adoção de metodologias promotoras da reflexão crítica, em trabalho colaborativo, num contexto de dispersão?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Um programa de formação que visa promover a reflexão crítica precisa de ser concebido com intenção e dispositivos centrados no treinamento da reflexão e da crítica tal como preconizado por Perrenoud (A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica, 2002); ✓ A formação precisa de ser significativa e pertinente, contribuindo para a reconstrução do saber já adquirido e das experiências prévias, através da seleção e investigação de problemas da própria prática; ✓ A metodologia seguida deverá contemplar a diversidade de motivações e expectativas dos formandos; ✓ O apoio externo, como facilitador, do formador/supervisor, para desafiar e estimular a reflexão, auxiliando processos de transformação, é um elemento fundamental; ✓ O plano deve atribuir relevância na introdução de estratégias de formação para a promoção do trabalho colaborativo; ✓ A formação deverá contribuir para edificar novas competências e exercer a mobilização de saberes; ✓ As experiências proporcionadas aos formandos precisarão de fomentar atitudes de adesão a novos conhecimentos e a uma nova concepção profissional, da qual se requer espírito crítico e emancipação face às armadilhas que a profissão pode esconder; ✓ A supervisão mútua proporcionada em contextos formativos, com características colegiais não artificiais, pode proporcionar a quebra de idealismos fantasiosos face à realidade, do que é possível realizar na praxis e assim libertar o docente da angústia e da culpa.
	<p>De que forma o plano contribui para o problema de investigação e emancipação dos docentes?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O plano contribuiu para a emancipação dos sujeitos do estudo de caso (traduzida na maior satisfação, capacidade de reflexão aumentada e desenvolvimento profissional), bem como para o nosso problema de investigação, ao nos permitir estabelecer uma relação entre as práticas reflexivas críticas, desenvolvidas no contexto formativo colaborativo da oficina e a atenuação das facetas negativas da dispersão docente; ✓ Os participantes indicam ter aumentado a capacidade de inovação e de enfrentar os problemas e/ou novos desafios, ao terem partilhado as experiências e tomado colaborativamente medidas para ajudar a mudar e/ou a resolver os problemas que provocam a dispersão negativa; ✓ Com a formação fortaleceram competências que permitiram assumir um posicionamento investigativo face à prática docente, alargar as suas capacidades de equacionar e resolver

		<p>problemas no contexto do ensino-aprendizagem e desenvolver flexibilidade, abertura a novas situações. Essas aptidões vão possibilitar ser ainda mais autónomos;</p> <p>✓ Com esta Oficina, e o estímulo ao pensamento reflexivo crítico, foram criadas condições para que possam reavaliar a prática pedagógica, tentando encontrar soluções e estratégias que permitam conciliar três aspetos que levem ao aumento da eficácia do ensino: diminuir a dispersão da atividade docente, melhorar a qualidade das aprendizagens e aumentar a satisfação com que se ensina/aprende.</p>
--	--	--

Ilustração 31 - Conclusões dos resultados sobre o programa de formação

Encerramos esta secção do Capítulo V, quanto à apresentação dos resultados que se referem ao programa de formação, admitindo que talvez tenhamos provocado nos sujeitos, do nosso estudo de caso, o efeito a seguir descrito por Perrenoud:

Pode-se imaginar um professor totalmente sereno diante da complexidade, imerso em uma espécie de sabedoria taoísta, livre de seus sonhos de onipotência, de angústias e de culpas. No entanto a maioria dos profissionais não atingiu esse invejável estado e debate-se em suas contradições. Se participam de um grupo de análise de práticas, é precisamente porque sabem ou pressentem que não vão conseguir vencer a situação sozinhos e porque estão prontos a dar alguns passos para enfrentar suas contradições. Eles nem sempre adivinham que o processo pode fazê-los avançar mais do que gostariam e torná-los, pelo menos em um primeiro momento, ainda mais perplexos e desprotegidos (A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica, 2002, p. 135).

E não é começando, por vezes, com alguma incerteza e desamparo que se superam grandes obstáculos?

Iremos analisar, na próxima secção, que impacte obtivemos e como contribuímos para o desenvolvimento dos participantes.

3. Impacte nos professores participantes

Na presente secção do capítulo V, procedemos à apresentação dos resultados relativamente ao impacte nos professores. Na subsecção 3.1, apresentamos os contributos dos projetos pessoais em investigação-ação. Nesta parte do capítulo daremos conta dos temas e microprojectos de investigação-ação dos formandos (3.1.1),

bem como das mais-valias obtidas a partir da experiência na investigação-ação (3.1.2). Na subsecção 3.2, expomos a conclusão da análise de resultados realizada nesta secção. O quadro, a seguir desenhado, visa clarificar os objetivos e questões de investigação, quanto aos quais se justifica a atual apresentação de resultados, à semelhança do que fizemos nas secções anteriores do Capítulo V.

Temática	Problema de investigação	Objetivos	Questões de investigação	Capítulo V Resultados	
DISPERSÃO DA ATIVIDADE DOCENTE. O PODER DO PROFESSOR REFLEXIVO CRÍTICO NUM CONTEXTO FORMATIVO COLABORATIVO.	Será possível que práticas reflexivas críticas, desenvolvidas em contexto formativo colaborativo, possam atenuar as facetas negativas da dispersão docente?	Determinar de que modo uma abordagem de formação de tipo colaborativo e construtivista, centrada em práticas de colegialidade não artificial e reflexão conjunta, poderá contribuir para aumentar o desenvolvimento profissional através de projetos de investigação-ação.	Qual o contributo de projetos pessoais em investigação-ação para a resolução de problemas e alívio da dispersão da atividade docente?	Subsecção 3.1 Contributos dos projetos pessoais em investigação-ação	Secção 3. Impacte nos professores participantes
				3.1.1 Temáticas e microprojectos de investigação-ação dos formandos	
				3.1.2 Mais-valias da investigação-ação dos formandos	
				Subsecção 3.2 Conclusão da análise de resultados	

Ilustração 32 - Objetivos do Capítulo V: Secção 3

3.1 Contributos dos projetos pessoais em investigação-ação

No contexto do nosso estudo de investigação-ação, e no âmbito de um papel de supervisão colaborativa, formámos os participantes para o desenvolvimento dos seus microprojectos de investigação-ação.

Cada um dos sujeitos desenvolveu um projeto sobre a própria praxis – numa espiral reflexiva constituída em fases de planificação, ação, observação e reflexão, (Kemmis,

1985), (Kemmis & McTaggart, 1988) – facilitado, na sua execução, pelos momentos intervalados entre as últimas sessões da Oficina.

Quando adotámos esta opção metodológica, visando o desenvolvimento profissional dos envolvidos, estávamos a assumir a perspectiva de Perrenoud (1993) sobre a investigação assente no pressuposto de estímulo à construção ativa de conhecimentos potenciadores das competências profissionais dos docentes, designadamente, daqueles que advém da competência reflexiva, que pretendíamos crítica (Brookfield S. D., 1995). A nossa formação seguiu, também, uma abordagem de tipo colaborativo e construtivista, por se pretender centrada em práticas de colegialidade não artificial a fim de aumentar o efeito da reflexão, as oportunidades de aperfeiçoamento crítico (pelo apoio mútuo) e a eficácia de suporte organizacional do trabalho conjunto.

Como já constatámos nas secções anteriores, o programa de formação propiciou a construção de conhecimento, promoveu capacidades analíticas e avaliativas dos contextos profissionais vividos em dispersão, e conduziu ao desenvolvimento profissional, para que contribuiu a implementação dos microprojectos.

O plano de formação, que contemplava uma *abordagem teórica* e uma *abordagem prática*, prévias à *abordagem de intervenção prática* (traduzida na implementação dos projetos de cada sujeito), foi desenhado de modo a levar em consideração sessões de *input* teórico, seguidas de sessões de trabalho colaborativo, orientadas por estratégias de desenvolvimento da reflexão crítica, constituídas a partir das técnicas concebidas e testadas por Brookfield (1995). Após uma sessão, na qual introduzimos esclarecimentos sobre a metodologia de investigação-ação e demos espaço de reflexão colaborativa para os formandos delinearem os microprojectos, estes iniciaram a sua implementação. A supervisão colaborativa foi ocorrendo, presencialmente nas sessões, à distância através da plataforma colaborativa *Moodle*, e através do correio electrónico, no sentido de orientar, estimular, apoiar o desenvolvimento e recolha de dados ⁸⁷.

De acordo com a análise das nossas notas de campo, suporte da redação do portefólio de Formadora, na fase pré-interventiva (em metodologia de investigação-ação), os sujeitos pareceram revelar encontrar-se em níveis de proficiência diferentes,

⁸⁷ O portefólio de formadora dá conta, de modo muito detalhado, das atividades executadas e das nossas reflexões, suscitadas no papel de investigadora, ao longo de toda a trajetória junto dos formandos.

quanto à capacidade de investigação e às competências empíricas, analíticas, reflexivas e autocríticas. Detetámos um saber de natureza impressionista, imbuído de teorias não fundamentadas e subjetivas, tendo todos revelado desconhecimento do conceito de investigação-ação. Associámos alguns comportamentos, manifestados face aos conteúdos por nós introduzidos, ao ciclo de vida profissional (Huberman, 1995)⁸⁸ e reforçámos a nossa intervenção subtil, determinada e não invasiva, recorrendo às estratégias para o desenvolvimento da reflexão de Brookfield (1995) quanto à temática da dispersão da atividade, sempre na vertente dos interesses dos sujeitos.

O desfasamento que constatámos junto dos sujeitos, entre alguma carência de conhecimento e o discurso, foi sendo atenuado até adquirir contornos de melhoria significativa pela aquisição efetiva de novos conhecimentos. Ao longo da execução dos microprojectos, as fragilidades investigativas foram dando lugar à diminuição das inseguranças e dúvidas reveladas inicialmente. Pudemos observar como foram, gradualmente, integrando nos seus próprios microprojectos algumas das estratégias precedentemente empregues na fase de *abordagem prática*, ou das metodologias introduzidas através da leitura de textos. Progressivamente, superada a fase declarada de insegurança, por sentirem verificar-se a possibilidade de não estarem a intervir sobre um problema adequado ao contexto da nossa investigação, foram adquirindo autoconfiança e autonomia.

Na sessão presencial intercalar, de apresentação dos seus projetos, na qual decorreu a submissão dos mesmos ao olhar crítico e colaborativo dos restantes participantes da Oficina e da amiga crítica, os sujeitos demonstraram estar já a construir conhecimento sobre o seu objeto de intervenção, revelado na reformulação e replanificação que se seguiu. Foi também perceptível o desenvolvimento de competências reflexivas críticas, constatáveis nas tomadas de decisão, na definição de objetivos, nas formas de recolha de dados e nas apreciações relativamente aos trabalhos mostrados.

Inicialmente denotámos uma resistência assinalável em pensar na dispersão exclusivamente do próprio ponto de vista. Isto é, os sujeitos revelaram-se muito centrados no cuidado pelas suas alunas e nas práticas em função do trabalho com elas. Consequentemente, a maioria procedeu a uma abordagem à investigação-ação

⁸⁸ Demos conta do nosso parecer quanto ao ciclo de vida onde nos pareceu situarem-se os participantes, de acordo com a teoria de Huberman (1995) e a biografia dos mesmos, no capítulo IV, subsecção 4.2 intitulada 'Implementação da formação'.

escolhendo articular o seu problema a partir da relação pedagógica com as alunas. Só dois participantes, de modo quase tímido, assumiram que iriam abordar o problema centrando-o em si próprios.

O desenvolvimento profissional foi manifesto relativamente a todos, ainda que em dimensões distintas. Foi notável a manifestação de descoberta, nalguns casos, e a mobilização da capacidade reflexiva crítica aprofundada, noutros, observável na qualidade da descrição e análise das alterações verificadas pelos próprios. Demonstraram, em todos os casos, a consciência de ter-se confirmado um processo de construção do conhecimento, de desocultação de pressupostos e de maior autonomia emancipadora. Ao nível investigativo, apresentaram capacidade de diagnosticar os problemas da sua prática causadores de dispersão, tendo sido sempre orientados, não no sentido de procurarem a sua resolução, mas apenas de identificarem formas de agir que pudessem ser atenuantes, ainda que não a curto prazo. Assim evitariam a desilusão quanto a algo que não seria concretizável.

Os portefólios reflexivos deram visibilidade ao processo de mudança que se operou nos formandos/investigadores. De acordo com o *corpus* analisado, esses documentos são reveladores das transformações e do grau de satisfação obtido. Permitem-nos considerar que os resultados podem ajudar a construir teoria sobre a formação reflexiva de docentes promotora da reflexão crítica em ambientes profissionais dispersivos da atividade. São ainda indicadores da capacidade adquirida de transferibilidade de aprendizagens para a resolução de problemas da atividade profissional que venham a ocorrer em momentos futuros.

Dedicaremos algumas linhas, seguidamente, para dar conta dos problemas e microprojectos de investigação-ação desenvolvidos pelos formandos. Estes concedem uma visão do trabalho desenvolvido autonomamente, possibilitando compreender as mais-valias de uma iniciativa desta natureza, a explicitar no ponto subsequente, 3.1.2.

3.1.1 Temas e microprojectos de investigação-ação dos formandos

Procederemos a uma apresentação, sucinta e ilustrada, dos problemas que levaram ao trabalho de investigação-ação dos professores participantes.

Exemplo 1 (2 slides):

Como ajudar uma aluna de 10º ano de Alemão que já apresenta dificuldades preocupantes na disciplina, nomeadamente a nível da oralidade, apesar de ainda estar num nível de iniciação?



2. Recolha e análise de dados

Observação direta: dificuldades a nível da gramática, da entoação e da pronúncia.
Questionário: perfil, atividades preferidas, dificuldades e suas justificações, propostas de atividades de remediação /aperfeiçoamento.

3. Planificação de ações possíveis para solucionar o problema

Objetivo: melhorar a comunicação oral (a qualidade de Alemão falado).
Datas: até final do 1º período.
Intervenientes: alunas da turma e professora de Alemão.
Recursos: Programa de Alemão para os 10º, 11º, 12º anos; informações obtidas na sequência da participação da professora em 27/10/2012, no Goethe-Institut em Lisboa, na ação de formação "Fomentar a oralidade nas aulas de língua estrangeira: a improvisação em ambientes de aprendizagem estruturados"; atividades orais propostas pelo livro do professor do projeto "Genial Klick- Deutsch für Jugendliche" da editora Langenscheidt para o nível A1 (2011); plataforma Moodle; integração no grupo de apoio de Alemão do 10º A.

Como ajudar uma aluna de 10º ano de Alemão que já apresenta dificuldades preocupantes na disciplina, nomeadamente a nível da oralidade, apesar de ainda estar num nível de iniciação?



4. Avaliação do resultado da ação

No último momento de avaliação formal da oralidade no 1º período, a aluna demonstrou que tinha melhorado as suas competências a nível da oralidade → nível Bom.

5. O que é que mudou?

A dispersão da minha atividade docente foi inicialmente aumentada com o plano que desenvolvi para ajudar uma aluna. Porém, os bons resultados obtidos atenuarão a minha dispersão → no 2º período, a turma poderá voltar a funcionar de forma menos heterogênea → maior conforto e satisfação profissional.

6. O que concluo?

Fazer investigação-ação é planejar, atuar, observar e reflectir mais cuidadosamente, mais sistematicamente e mais rigorosamente do que se faz na vida diária.

Exemplo 2 (2 slides):

- **Problema:** O ensino dos conteúdos gramaticais é considerado aborrecido? Então quais as estratégias/atividades que se podem utilizar para melhorar a motivação dos alunos e ao mesmo tempo o aproveitamento escolar?

• Resumo do trabalho:

1º Realização de um questionário para identificar as necessidades e dificuldades neste ponto.

2º Ensino de um item gramatical, *prepositional verbs* utilizando as duas atividades selecionadas pelas alunas para melhorar a motivação e compreensão: explicação no quadro + power point interativo.

3º Realização de um questionário para aferir o quanto as estratégias utilizadas tomaram a explicação gramatical, menos ou mais aborrecida.

4º Refletir sobre os resultados.

Conclusões:

- As alunas revelaram interesse nas atividades desenvolvidas.
- Os resultados obtidos no teste sumativo foram bastante positivos.
- As alunas consideraram que desta forma o ensino da gramática é bem menos aborrecido.
- Ainda existem duas alunas que não estão totalmente satisfeitas com as aulas de gramática (novo projeto?)
- Do ponto de vista do professor, este pequeno projeto de investigação de ação provou, mais uma vez, a importância do saber ouvir, analisar, refletir como coadjuvantes para a melhoria da aprendizagem dos alunos e consequentemente para um melhor sucesso escolar.
- Minimizou a minha dispersão na medida em que me trouxe melhor satisfação profissional.

O professor só pode ensinar quando está disposto a aprender [ver mais](#)

O professor não ensina, mas cria condições para o aluno aprender. Cria situações-problema [ver mais](#)

Exemplo 3 (2 slides – trabalho desenvolvido por dois formandos):

"Das coisas nascem coisas"

Identificação do problema que causa dispersão à nossa atividade docente
Situções em que as alunas não têm os materiais necessários para o desenvolvimento das unidades didáticas, provoca perturbação no desenvolvimento do trabalho planificado e no cumprimento dos objetivos de aprendizagem

Formulação do problema para a investigação-ação:
Como motivar as alunas para a realização de trabalhos com materiais pouco dispendiosos e / ou reutilizáveis?



Objetivo: Motivar as alunas para a pesquisa de materiais pouco dispendiosos e/ou reutilizáveis e para a concretização de unidades didáticas com recurso a este tipo de materiais

Estratégias de atuação

- Cartaz de sensibilização para a recolha de materiais
- Ficha de motivação das alunas para a reutilização de materiais
- Análise de dados (feedback das alunas)
- Reflexão

Resultados da implementação das estratégias

Modificações ao pensamento e à prática

- Interiorização da necessidade de dedicar mais tempo à reflexão e da importância de trabalhar colaborativamente, partilhando experiências e tomando medidas comuns
- As escolhas surgiram mais fundamentadas, resolveram um problema concreto e facilitaram a adesão a este tipo de estratégias em futuras situações
- A sensação inicial de dispersão da atividade docente foi atenuada
- As alunas aderiram às propostas com muito empenho e manifestaram maior consciência relativamente à importância de aproveitar materiais

Exemplo 4 (2 slides):

PLANO GERAL

PROBLEMA:
«A contestação generalizada das alunas causa dispersão, inibe as ações positivas e gera instabilidade.»

- Adotar estratégias que estimulem e sejam geradoras de ações positivas, promovendo a reflexão e o espírito crítico.


PLANO DE AÇÃO (I e II)

O «DIÁRIO DE BORDO»

Senti uma sensação de alívio por não ter sido levado nenhum problema da turma para discutir na aula...

... apenas algumas justificações de faltas foram caindo, lentamente, em cima da secretária do professor, sem perturbar o livro de ponto.

(10, 29-out.-2012)




O «AMIGO-CRÍTICO»

➕ A aula decorreu sem incidentes e não teve interrupções para tratar de assuntos da Direção de Turma. Desta vez, «apenas» se falou da disciplina.

➖ À questão: «O que não correu bem?», seguiu-se um silêncio esclarecedor...

(10, 29-out.-2012)



Exemplo 5 (2 slides):

Ação de Formação: Dispersão da atividade docente. O poder do professor reflexivo crítico

1. Problema - Como posso diminuir a morosidade da correção dos testes de filosofia?
2. Recolha de dados - contabilizar o tempo utilizado na correção do teste que habitualmente aplico.
3. Hipótese de solução do problema - alterando a estrutura e tipologia de itens do teste, diminuo o tempo útil de correção.
4. Realização de experiência/experimentação - aplicação do teste com a alteração da estrutura e da tipologia de itens
5. Recolha de dados - contabilizar o tempo utilizado na correção do teste com as alterações introduzidas
6. Avaliação dos resultados - a hipótese é/não é validada (trabalho a realizar posteriormente).

Nota: se a hipótese for validada, podemos concluir que a alteração da estrutura e tipologia de itens permitiu a diminuir a morosidade da correção dos testes de filosofia.

Ação de Formação: Dispersão da atividade docente. O poder do professor reflexivo crítico

1. A hipótese foi validada - alterando a estrutura e tipologia de itens do teste permitiu diminuir a morosidade da correção dos testes de Filosofia.
2. Problema 2 - a alteração da estrutura e tipologia de itens do teste obrigou a um aumento de tempo para a elaboração do enunciado do teste.

Como dizia Marion Howard: "A vida é como um cobertor demasiado pequeno. Puxa-se para cima e fica-se com os pés de fora, sacudimo-lo para baixo e ficamos a tremer de frio nos ombros; mas as pessoas bem dispostas conseguem encolher os joelhos e passar uma noite confortável."

Exemplo 6 (3 slides):

Identificação do problema

Consulta do questionário de levantamento de interesses para elaboração do Plano Curricular de Turma.

↓

Só quatro alunas gostam de ler.

↓

Não têm hábitos de leitura.

↓

Dificuldades em todas as competências

↓

Dispersão negativa da professora

Planificação

Objetivo	Monitorar as alunas a ler de forma autónoma.
Problema identificado	É sentido como um problema que causa insatisfação e dispersão na minha atividade docente a desatenção de as alunas apresentarem falta de motivação para a leitura e de não terem hábitos com iniciativa própria como leitores. De entre os diversos fatores que provocam fragmentação da minha ação profissional, este problema é o maior de preocupação, face ao desenvolvimento do meu trabalho e ao cumprimento das metas de aprendizagem das alunas. Como posso motivar as minhas alunas a ler por iniciativa e gosto pessoal?
Questão problema	
Finalidade	Aumentar o número de livros lidos por iniciativa e gosto pessoal das alunas. Aumentar progressivamente a extensão e complexidade dos livros lidos pelas alunas. Melhorar a habitual capacidade leitora das alunas. Levar as alunas a aplicar os conteúdos aprendidos da etnografia. Desenvolver a imaginação e a criatividade das alunas. Desenvolver a imaginação e a criatividade das alunas.
Resumos	Bibliotecas de turma/ <i>Paraportas para a leitura</i> Partilha de experiências das alunas Trabalho colaborativo de uma E.E.
Método de recolha de dados	Quantitativo. Definição finalizada das alunas Registro reflexivo da professora
Datas de início e fim	Início - novembro de 2011 Fim - novembro de 2012
Reflexão	Que resultados positivos obtive com a minha intervenção? Que sumários se obtiveram com a aplicação do Plano, o mesmo à medida em que o desenvolvimento da intervenção? De que modo a intervenção, junto das alunas, levou à estimulação do meu trabalho e à satisfação profissional? Como contribuiu para a situação da dispersão da minha atividade?

Nomeação - Dra. Paula Paula

Trabalho Desenvolvido

Plano Geral

Organização de uma Biblioteca de Turma

Passo 1

- livros do PNL
- livros que tenham gostado de ler

Avaliação

Este passo fracassou porque parti do pressuposto errado de que as alunas tinham livros e que já os tinham lido.

Plano retificado

Partilha de experiências

Passo 1

- Professora
- Alunas que gostam de ler

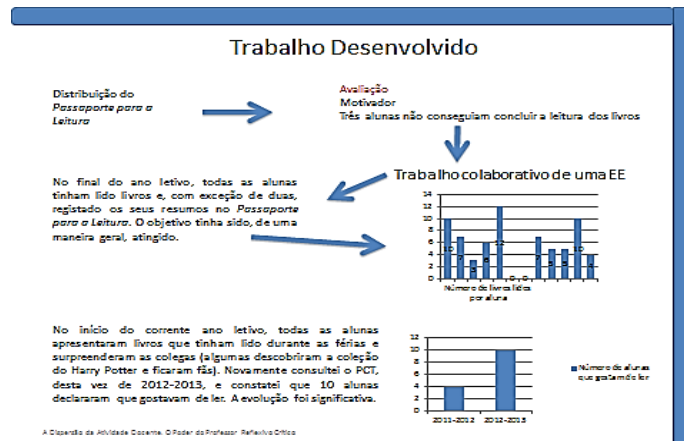
Avaliação

Este passo foi um sucesso!

Apresento, como exemplo, o caso de uma aluna que apresentou um livro da coleção "As gêmeas" e conseguiu de tal modo transmitir a sua paixão pela obra que todas as colegas quiseram requisitar o livro. Cada uma que lia e dava a sua opinião mais interesse despertava nas outras, especialmente quando sabiam que a ação decorria num colégio interno com características semelhantes às da sua própria escola.

Outros livros foram apresentados e requisitados, fazendo com que todas tivessem vontade de ler e também partilhar as suas opiniões, conseguindo conquistar o interesse das colegas. Foram-se lembrando de livros que, afinal, tinham em casa e, em pouco tempo, todas estavam a ler um livro.

A Dispersão da Atividade Docente. O Poder do Professor Reflexivo Crítico



Exemplo 7 (1 slide):

Dispersão da atividade docente. O poder do professor reflexivo crítico

PLANO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	
Problema identificado	É sentida como um problema que causa insatisfação e dispersão à minha atividade docente a desmotivação de as alunas apresentarem insuficientes pré-requisitos. De entre os diversos fatores que provocam fragmentação da minha ação pedagógica, este problema é gerador de preocupação, face ao desenvolvimento de meu trabalho e ao cumprimento dos objetivos de aprendizagem das alunas.
Objetivo	Provocar a aquisição de pré-requisitos.
Questão problema	Como atingir o nível mínimo de pré-requisitos para iniciar e acompanhar, com sucesso, o secundário de Matemática A.
Finalidade	Melhorar as competências das alunas ao nível da interpretação do "texto matemático" e do domínio das conceções básicas de geometria euclidiana.
Recursos	Breves conversas com as alunas antes e depois da implementação do projeto de "aquisição de pré-requisitos". Fichas de problemas de geometria do 9º ano. Fichas de trabalho de apoio à aquisição de conceitos. Materiais de geometria dinâmica. Entreteços eletrónicos de apoio à aquisição e aplicação de conceitos. Trabalho colaborativo com as docentes de Português.
Método de recolha de dados	Correção das fichas de problemas propostas às alunas. Esclarecimento de dúvidas encontradas na realização das fichas de trabalho.
Datas de início e fim	Outubro, Novembro e Dezembro de 2012
Análise de dados	Análise das respostas das alunas aos problemas propostos. Levantamento das causas das respostas incorretas. Comparação entre os resultados das fichas antes e depois da implementação do projeto.
Ação	A ação desenvolve-se com alunas do 10º ano após a leção do módulo inicial e a realização de um primeiro teste com resultados globais muito pouco satisfatórios. Este projeto contou com a adesão das alunas e com a colaboração prestada das docentes de Português.

Exemplo 8 (2 slides):

PROBLEMA

Como diminuir a morosidade da correção dos meus testes de filosofia?

Resumo da minha reflexão crítica sobre uma dificuldade sentida que contribui para a minha dispersão enquanto docente

- **Investigação - Formulação da hipótese** - a estrutura do teste condiciona o tempo da respetiva correção.
- **Ação**
- **Verificação da hipótese** - recolha de dados (testes elaborados e tempo de correção) e avaliação dos resultados. **Conclusão** - Apesar de algumas adaptações intuitivas feitas no teste o tempo de correção foi excessivo.
- **Investigação - redefinição do problema** - qual a estrutura/tipologia padrão do teste, que avalie os conteúdos e competências necessários e que exija um tempo razoável de correção, adequado para mim?
- **Formulação da nova hipótese** - A estrutura X do teste permite-me gastar um tempo razoável na respetiva correção.
- **Nota:** estou a redefinir a estrutura X do teste e tipologia das perguntas para encontrar o padrão a aplicar na elaboração dos segundos testes para passar de novo à ação.

- **Resultado da correção do teste X**
- O tempo gasto foi ainda superior ao do teste anterior. O tempo médio de correção por turma foi de 13H53, enquanto que o anterior foi de 10H30. A hipótese não se confirmou.
- **Avaliação dos resultados**
- O tipo de questões (médias) levou a um desenvolvimento superior ao esperado.
- Houve um acréscimo de questões, ao nível das escolhas múltiplas e curtas, e não uma reestruturação real da tipologia de questões.
- Os meus preconceitos, ainda que inconscientemente, mantiveram-se na elaboração dos testes.
- **Identificação desses preconceitos**
- Respostas curtas e de escolha múltipla não avaliam bem as competências filosóficas.
- Exigem pouco esforço das alunas, traduzindo um certo facilismo do professor.
- Questões complexas que implicam relações várias e um nível de desenvolvimento superior é que são próprias da filosofia.
- **Aspetos a considerar para a futuro**
- Aceitar que o diferente não é necessariamente pior do que sei e costume fazer.
- Arriscar mudar autenticamente desprendendo-me da figura do perfeccionismo.
- Lembrar-me todos os dias que professores cansados, deprimidos ou infelizes não conseguirão ser bons educadores.

RESULTADOS DO ESTUDO EMPÍRICO

Exemplo 9 (2 slides):

Oficina de Formação – Dispersão da atividade docente. O poder do professor reflexivo crítico

- Apresentação: 4 de janeiro de 2013

D?I?S?P?E?R?S?Ã?O?

- Problema:** *Como podem as alunas do 9.º ano, com ritmos diferenciados de aprendizagem, melhorar a análise comparativa de fontes iconográficas e de fontes escritas?*
- Plano de (investigação) ação**
 - 1.º Período: Definição de um plano de trabalho para as alunas;
 - 1.º Período: Análise parcial de resultados;
 - 1.º Período: Reflexão parcial;
 - 2.º período: Continuidade ao plano de trabalho: correções, melhorias, reajustamentos...;
 - 3.º Período: Análise final de resultados;
 - 3.º Período: Reflexão final...
- Voltar ao ?

D!I!S!P!E!R!S!Ã!O!

- Avaliação do trabalho realizado no 1.º período de 2012**
- A professora**
 - Dispersão inicial – negativa**
 - Ansiedade
 - Dúvida
 - Insegurança
 - Desconfiança
 - Exatidão
 - Dispersão contínua**
 - Difícil conciliação
 - Vida pessoal e familiar
 - Professora de História
 - Divertida de turma
 - Gestora da Comunicação e Imagem e Arquivo 2D
 - Formadora
 - Dispersão final – positiva**
 - Relação de parceria
 - Crítica
 - Reflexão
 - Satisfação
- As alunas**
 - Aderiram ao projeto de ação
 - Entusiasmo e envolvimento nas atividades;
 - Autoavaliação positiva;
 - Alguma melhoria nos resultados/aproveitamentos.
- Mais...

Exemplo 10 (2 slides):

“Como posso ajudar a desabrochar a felicidade... em sala de aula e fora dela”

- Sentiam-se bem, contando os seus problemas, exponham os seus medos, dificuldades e desejos, ...
- Abrir o meu coração, ouvi-las conquistar a sua confiança...
- Plantar algum sonho no coração dessas alunas...
- Ensinar com atitudes, gestos de respeito, estímulo e apoio ...
- Construir inter-relações com tolerância e afeto...
- Promover o sorriso, desabrochar a felicidade,...

Plano de investigação-ação	
Tema: “Como posso ajudar a desabrochar a felicidade em sala de aula e fora dela”	
Problema Identificado	Verifico constituir um problema que causa dispersão à minha atividade docente a observação e verificação de problemas pessoais, familiares e sociais nas alunas. A agravar esta constatação apresenta-se a falta de tempo/espacos para promover a implementação da ajuda à resolução/minimização destes problemas. Tudo isto reflete-se de forma muito objetiva no aproveitamento e desenvolvimento de nosso trabalho como educadores e formadores e refletindo-se no cumprimento dos objetivos das alunas.
Objetivo / Finalidade	Como detetar e ajudar as minhas alunas nos seus problemas pessoais, familiares e sociais? Como dar espaço à individualidade, respondendo às solicitações e dificuldades apresentadas e detetadas nas alunas? Prever na planificação atividades de complementação dos conteúdos para poder chegar de forma mais pessoal às alunas em dificuldades? Deriv o tempo para poder responder a estas necessidades. Promover espaços / momentos extra aulas para desenvolver esta ajuda.
Recursos	Intervenção pessoal junto das alunas e de outros elementos do processo educativo e formativo.
Método de recolha de dados	Inquérito às alunas (1º ano). Diário da professora. Observação e avaliação das alunas, registos das professoras e de outros intervenientes no processo educativo e formativo.
Datas de início e fim	1º período: 5 de novembro a 7 de dezembro
Análise de dados	A Avaliação- Reflexão dos dados do inquérito. Avaliação- Reflexão das atuações a desenvolver. Relatório final escrito.
Ação	Promover as ações que se revelaram positivas e construtivas para a resolução dos problemas dentro das possibilidades existentes e após análise dos dados.
Reflexão	Avaliação- Reflexão da aplicação do Plano de ação? Consegui ajudar as minhas alunas a serem mais felizes? Que sucessos verifico? E em que aspetos? Como consegui melhorar ou mesmo acabar com a dispersão na minha atividade? Quais as vantagens desta investigação-ação ter sido um trabalho colaborativo?

Exemplo 11 (1 slide):

1. PROBLEMA	“S’pora... não gosto de História!”
2. OBJETIVO	Criar / desenvolver nas alunas o interesse e a motivação pela Disciplina de História.
3. FINALIDADES	→ Aumentar, nas alunas, a cultura histórica. → Incentivar a análise crítica das suas causas e consequências. → Consciencializar para a responsabilidade individual e coletiva no desenrolar da História como “do de uma corrente” que une o passado ao futuro.
4. RECURSOS	→ História letivo: Transmissão de conteúdos e sua localização temporal / espacial; relacionação com outras realidades históricas; sistematização através de esquemas (elaborados pelas alunas de forma autónoma) realçando as ideias principais; definição de conceitos; observação de recursos na Plataforma Moodle (documentários, reconstituições, etc.) ilustrativos dos conteúdos a que se referem; valorização das intervenções orais. → História não letivo: realização de trabalhos individuais / de grupo ou respostas do caderno de atividades; realização de visitas de estudo; observação de recursos na Plataforma Moodle, de forma autónoma, sempre que entenderem.
5. MÉTODOS DE RECOLHA DE DADOS	→ Questionário enviado às alunas, através da Plataforma Moodle, intitulado: Interesse e motivação pela disciplina de História. → Registo, no Diário do Professor, de eventuais situações de falta de interesse e motivação, seu grau de gravidade, consequências, modo como afetou a turma e a sala em causa e eventuais medidas disciplinares implementadas. → Registo, no Diário do Professor, das situações em que foram evidentes as manifestações de interesse e motivação por parte das alunas.
6. ANÁLISE DOS DADOS	→ Análise e reflexão sobre os resultados do questionário e conclusões. → Levantamento e análise dos registos positivos e negativos do “diário do Professor” e conclusões. → Avaliação de todos os dados, no final de cada período letivo e cruzamento dos mesmos com os resultados escolares. → Reformulação de estratégias (o que manter? O que inovar? O que mudar?).
7. AÇÃO	→ Implementação de novas estratégias resultantes das conclusões de cada avaliação do ponto anterior. → Distinção entre <i>Bons estratégias</i> e <i>Mais estratégias</i> . → Intervenção do “amigo crítico” numa dinâmica colaborativa (colegas de grupo disciplinar e colegas do Conselho de Turma). → Reformulação cíclica, de acordo com as conclusões de cada avaliação.
8. RESOLUÇÃO DO PROBLEMA FACE À DISPERSÃO	→ Seleção das estratégias que se vão revelando eficazes na criação / desenvolvimento do interesse e da motivação das alunas para a História. → Abandono das estratégias que se revelaram totalmente ineficazes. → Consciencialização de que este projeto está a criar, nesta fase, uma maior dispersão mas que, a longo prazo, se poderá revelar uma “mais-valia” em termos de adequação e eficácia de estratégias.
9. DATAS DE INÍCIO E FIM	→ Início: meados do 1º período. → Fim: final do ano letivo.
10. REFLEXÃO FINAL / AVALIAÇÃO DO PROJETO	→ Alunas <ul style="list-style-type: none"> Das estratégias implementadas, quais as que tiveram sucesso e quais as que fracassaram? Quantas alunas que afirmaram não gostar de História, aceitaram o “desafio” e mudaram de atitude em relação a esta disciplina? De que forma essa mudança de atitude influenciou os resultados escolares? (Possibilidade de elaborar um novo questionário destinado às alunas, no final do ano letivo, com o objetivo de comparar os seus resultados com os do 1º questionário). → Professora da disciplina <ul style="list-style-type: none"> Valeu a pena “investir” neste projeto, apesar de ter criado alguma “dispersão adicional” na atividade docente? Este projeto contribuiu para um aumento do poder reflexivo crítico?

Exemplo 12 (1 slide):

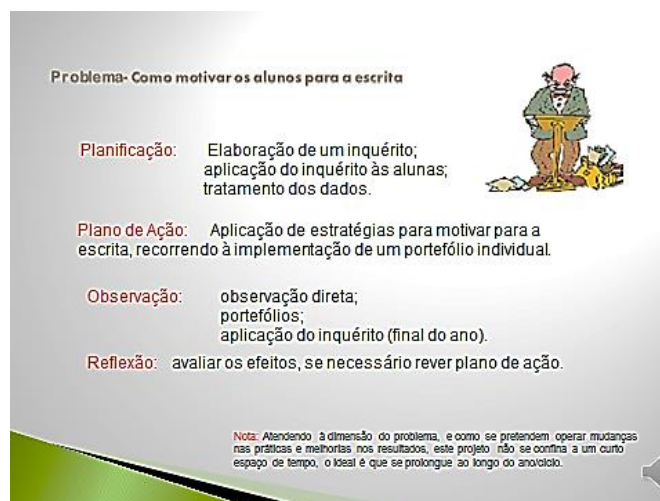
Assim, tendo em vista a leccionação dos conteúdos programáticos para os diversos anos com que decidi fazer este micro-projecto de investigação-ação, turmas de 9º, 10º e 12º anos, num total de 113 alunas, tendo presente a caracterização das alunas/turmas apresentada pelas colegas directoras de turma no início do ano lectivo e o projecto do colégio, "Práticas para a sustentabilidade" seleccionarei o seguinte problema "A proposta dos valores éticos e religiosos em contexto de secularismo e dispersão".

Considere este problema importante dado o contexto em que vivemos já explanado na introdução e ao facto de estarmos no Ano da Fé: Com a Carta Apostólica *Porta fidei* de 11 de outubro de 2011. O

Assim, partindo do pressuposto de que algumas alunas não estariam receptivas aos valores ético/religiosos havendo pouco investimento e percepção da importância da dimensão religiosa como uma das dimensões da pessoa a necessitar de realização, pretendi refletir sobre quais os factores que eu poderia mudar, que mudanças devia fazer e porquê e como podia envolver as alunas na investigação. No fundo saber como posso motivar para esta dimensão e implementar uma mudança. Propus-me então trabalhar esta questão ao longo deste ano lectivo e, para originar reflexão e debate, passar primeiramente nas aulas o filme "Favores em cadeia" (Estados Unidos, 2000), sob a realização de Mimi Leder e tendo no elenco Kevin Spacey, Helen Hunt, Haley Joel Osment, Jim Caviezel, Jon Bon Jovi. Escolhi este filme por considerá-lo cheio de espiritualidade, com esperança e profundidade. O ator principal é um rapaz de onze anos chamado Trevor. Um dia o professor de Estudos Sociais propõe um trabalho com o objectivo de transformar o mundo num sítio melhor. Trevor pensa criar uma corrente de "Favores em Cadeia" que consistia em ajudar três pessoas, cada uma delas ajudar mais três, e assim sucessivamente. Com este sistema de bola de neve seria possível mudar positivamente o mundo, segundo diz Trevor aos seus colegas estupefactos e ao seu professor, não menos admirado. Mas será que a teoria resulta na prática? O filme vai buscar a ideia de uma das regras de vida cristã: o amor é uma força geradora de energia e é dando que se recebe! Podemos questionar: faz sentido acreditar na bondade humana e apelar a ela? Será que uma só pessoa pode mudar o mundo?

Após passar o filme às alunas pretendi pedir-lhes uma reflexão crítica sobre o filme, após o que introduziria a exploração da mensagem da canção "Tears in Heaven" de Eric Clapton. (Anexo 2). Penso que a reflexão que levarei as alunas a fazer sobre a canção complementará o trabalho já realizado apartir do filme, após o que apresentarei o JUBILAX Tranquilizante e Santificante dos laboratórios Mary Hope, 59 cápsulas via espiritual (Anexo 3) apresentando a oração como meio de superação de nós próprios e dos desafios que a vida traz.

Exemplo 13 (1 slide):



Problema: Como motivar os alunos para a escrita

Planificação: Elaboração de um inquérito; aplicação do inquérito às alunas; tratamento dos dados.

Plano de Ação: Aplicação de estratégias para motivar para a escrita, recorrendo à implementação de um portefólio individual.

Observação: observação direta; portefólios; aplicação do inquérito (final do ano).

Reflexão: avaliar os efeitos, se necessário rever plano de ação.

Nota: Atendendo à dimensão do problema, e como se pretendem operar mudanças nas práticas e melhorias nos resultados, este projeto não se confina a um curto espaço de tempo, o ideal é que se prolongue ao longo do ano/curso.

3.1.2 Mais-valias da investigação-ação dos formandos

Vejamos, seguidamente, como os participantes apresentam o contributo dos seus projetos individuais em investigação-ação para a melhoria do problema escolhido. O mesmo é revelador do impacto que esses projetos tiveram na atenuação da sua dispersão e na sua satisfação.

A investigação-ação permitiu uma dupla finalidade: responder aos problemas práticos e produzir novos conhecimentos, atenuando desta forma a sensação inicial de dispersão da minha atividade docente. A definição do problema, proveniente da prática letiva, levou-me a considerar as possíveis estratégias de atuação como hipótese de resolução ou atenuação do mesmo. Como já referi na secção 1 e 2, desenvolvi o projeto de investigação-ação de forma colaborativa com a professora o que tornou todo este processo muito mais aliciante e motivador. A partilha de tarefas, de experiências, as reflexões ou a tomada de medidas para ajudar a resolver o(s) problema(s) contribuíram para uma melhoria efetiva do meu bem estar e da minha atividade como docente. Esta experiência, proveniente da prática letiva,

RESULTADOS DO ESTUDO EMPÍRICO

possibilitou-me a abertura a novas hipóteses, levou-me à descoberta de novos caminhos, construindo e concretizando soluções. Num primeiro tempo houve o reconhecimento do problema e a identificação do contexto em que ele surgiu, num segundo tempo, a prática, como planejar, atuar e avaliar (os resultados), por forma a criar uma nova maneira de o ver. A reconstrução de algumas acções resultou de novas compreensões da situação. Desta forma o processo reflexivo caracterizou-se por um vaivém permanente entre acontecer e compreender na procura de significado das experiências vividas. [...] O projeto pessoal, em investigação-ação, constituiu-se como uma estratégia que proporcionou a investigação de um problema e consequentemente possibilitou a reflexão de uma forma sistemática e considerando várias possíveis hipóteses de resolução do mesmo. Este tipo de projeto, em processo cíclico e espiral promove o desenvolvimento profissional, a aquisição de aprendizagens e consequentemente a emancipação profissional. O professor na sua postura de orientador educador, mediador, desempenha na verdade, muito mais do que uma ação de construção do conhecimento conjunto; ele tem um papel atuante no universo da responsabilidade social. (P1)

Logo na primeira sessão achei pertinente o comentário sobre a metodologia ação-investigação que remetia para o facto de essa metodologia permitir que seja o próprio professor a escolher o seu caminho, a tomar as decisões que entende serem as mais adequadas para resolver problemas concretos da sua prática profissional, não ficando, dessa forma, dependente apenas de teóricos que, às vezes, até nem conhecem verdadeiramente a realidade docente. [...] Uma vez que ainda não dominava o conceito de investigação-ação, o contacto com alguns textos teóricos sobre o processo, nomeadamente os disponibilizados pela formadora, e a aplicação prática desses conhecimentos foram mais um valioso contributo para o meu desenvolvimento profissional. [...] Apesar de muito trabalhosa, devido a requerer o cumprimento de regras e a aplicação de determinados métodos, a metodologia de investigação-ação revelou-se-me bastante apelativa e motivadora porque se centra, não na teoria, mas sim na prática e na melhoria das estratégias utilizadas, conduzindo a uma eficácia muito maior na prática. Com o recurso à investigação-ação, o professor tem uma participação mais ativa, é um agente de mudança que recorre a métodos inovadores, o que também contribui para a sua emancipação profissional. Sendo assim, a experiência que tive no âmbito da metodologia de investigação-ação, embora pequena, foi enriquecedora. E, se o recurso a essa metodologia contribuir para atenuar outras situações de dispersão da minha atividade docente com efeitos perturbadores e negativos, então, ainda mais importante será o contributo de todas as aprendizagens feitas no decorrer da oficina. (P2)

Considero esta experiência bastante positiva pois partiu de um problema com o qual me tenho deparado ao longo dos anos e permitiu-me equacionar estratégias/ atividades para minimizá-lo. De facto, nada melhor que os próprios alunos e colegas para nos ajudarem a refletir criticamente sobre a forma como ensinamos. [...] Assim este projeto de investigação-ação contribuiu para melhorar a aprendizagem dos alunos, aumentando a confiança em mim própria. Tornou-me uma professora mais observadora, ouvinte e crítica. Experimentei uma abordagem diferente, uma nova forma de atuar, tendo aplicado todas as etapas do que deverá ser um projeto de investigação-ação [...] Tendo consciência de que este projeto de investigação-ação tem como principais objetivos a melhoria da aprendizagem dos alunos e consequentemente a atenuação da minha dispersão enquanto docente, o mesmo deverá otimizar o meu trabalho na escola. Por outro lado, tendo iniciado esta experiência, sinto-me mais à vontade para desenvolver outros projetos relativos a questões que de uma forma geral contribuem para uma maior dispersão da atividade docente. (P3)

Nesta fase do micro projeto [última sessão da Oficina], ainda é difícil tirar conclusões, quando considerado na sua globalidade porque, para além de ser ainda prematuro, também é difícil avaliar individualmente variáveis que interagem e têm uma correlação muito forte entre si. Porém, constrangimentos de vária ordem obrigaram a fazer alguns ajustamentos às estratégias previamente definidas. [...] Apesar de tudo, estas estratégias serão prolongadas para além desta Oficina de Formação uma vez que existem indícios de mudanças. (P4)

Posso concluir que as mudanças foram parcialmente bem-sucedidas, pelo que necessito de desenvolver um novo ciclo de investigação-ação e reflexão. [...] O pequeno projeto em investigação-

ação que desenvolvi no âmbito desta ação permitiu-me, ainda que parcialmente, um alívio da dispersão da minha atividade profissional. Considero que adquiri competência, que não tinha antes, para desenvolver agora outros projetos. Concluo afirmando que a capacidade investigativa e analítica aumentada melhorará com certeza o meu desenvolvimento profissional e a transferibilidade de aprendizagens para a resolução de problemas da minha atividade profissional. (P5)

No meu plano de investigação-ação, além de me questionar, fui também colocando questões às alunas com o objetivo de as ajudar a compreender as suas opções e pontos de vista. [...] O desenrolar do trabalho foi muito divertido e o resultado verdadeiramente surpreendente para as alunas. [...] Este trabalho de reflexão, organização e avaliação constante dos resultados obtidos constituiu, sem dúvida, uma mudança de pensamento e de atuação e uma mais-valia para o meu desenvolvimento profissional e satisfação pessoal. [...] Os projetos pessoais de investigação-ação, como é o caso do projeto descrito, permitem resolver problemas, aliviar a dispersão da atividade docente e aumentar a autoestima do professor. [...] Apesar de saber que vai ser muito difícil, sobretudo devido aos meus preconceitos demasiado enraizados, pretendo definir prioridades e lutar contra a dispersão através de um planeamento regular, de modo a encontrar um equilíbrio entre a vida profissional e a vida pessoal. (P7)

Depois de formalizar o projeto e a implementação do trabalho orientado pela formadora fiquei consciente do muito que poderei aprender e aplicar se continuar a interessar-me por estas temáticas. As minhas autoestima e autoconfiança foram melhoradas. [...] É de salientar alguns aspetos positivos que retirei, não só das leituras disponibilizadas e orientadas pela formadora, como dos trabalhos de grupo e de investigação desenvolvidos na formação, nomeadamente: Relativamente à dispersão na atividade docente, valorizo e sinto mais, na minha experiência, as suas vertentes benéficas, a saber, a sua contribuição para o não aborrecimento ou situações de angústia, na medida em que me sinto sempre produtiva independentemente de conseguir, ou não, concluir de imediato e com sucesso pleno uma tarefa específica; [...] A frequência desta ação despertou-me para novas temáticas e, ao pôr em prática o projeto de investigação-ação proposto e orientado pela formadora, sinto que poderei dar o meu contributo para a resolução da miríade de problemas com que os docentes se deparam. (P 10)

Em conjunto [com outro formando], procedemos ainda à elaboração de um plano de investigação/ação para nos orientar no nosso percurso, uma vez que decidimos partir do mesmo problema. Mas cada uma ficou de encontrar a sua resposta, livre para adequar a solução ao seu estilo ou forma de ser e trabalhar. [...] Este resultado [obtido no projeto de investigação-ação] foi para mim inesperado e muito frustrante, mas precisamente por isso obrigou-me a uma maior reflexão crítica sobre ele. Fiquei desconcertada e reconheço que o facto de estar empenhada num trabalho formal motivou-me a não desistir. [...] E foi neste ponto da reflexão que cheguei ao cerne do meu problema e ao clímax da minha investigação: reconheci que os meus preconceitos é que estavam na origem do problema que queria resolver. [...]a grande mudança que esta ação me permitiu viver foi a tomada de consciência dos meus preconceitos ou pressupostos não analisados e como eles interferem subtilmente na minha ação como docente, em particular no meu problema. [...] Enquanto professora de, muito me desconcertou o facto de não me aperceber dos meus preconceitos a este nível. De tal modo isto me incomodou que penso ter interiorizado esta dificuldade e ficado bem alerta para esta situação. Neste sentido, penso que a minha mudança na prática ainda não teve o desempenho esperado em virtude dos meus preconceitos. Acredito que, tendo agora consciência deles, poderei proceder a nova reflexão crítica para substituição dos mesmos por pressupostos fundamentados. Estou convicta que apenas alterando a forma como penso poderei alterar a forma como ajo, neste problema ou noutro qualquer. Neste momento ainda não posso ver ou sentir efeitos de atenuação da dispersão da minha atividade profissional, porém sinto que tenho desperta a capacidade de refletir criticamente sobre ela. Até onde me levará esta reflexão não sei. Mas sei que apesar desta ação ainda não me ter permitido, na prática, a mudança desejada, já me fez acreditar que alguma coisa irei conseguir. Deste modo, posso afirmar que alterei o meu sentimento de impotência perante o sistema ou tarefas obrigatórias que temos de realizar. Na verdade, há coisas que não posso mudar, mas também há outras que não mudo porque não vejo o poder que tenho sobre elas, inviabilizando assim a minha ação sobre isso, tolhendo os meus movimentos, cristalizando nos meus

RESULTADOS DO ESTUDO EMPÍRICO

procedimentos e alimentando, desse modo, o sistema e a minha insatisfação. Espero que ao ter esta consciência venha a descobrir novas formas de minimizar a minha dispersão, pois o que aprendi ao investigar o problema que escolhi, quer nas suas conclusões (identificação dos pressupostos), quer no processo de reflexão crítica, pode ser aplicado a outros problemas da minha atividade profissional, que contribuem para a minha dispersão e para uma certa angústia em conciliar o trabalho com a vida pessoal. (P 13)

Todo este processo [do projeto de investigação] foi muito gratificante para mim e, sem dúvida, a satisfação que me provocou diminuiu a minha preocupação e ...atenuou a carga dispersiva que o meu trabalho no IO implica: professora de ciclo e do ensino secundário, membro do, membro da, diretora de turma... (P 14)

Um aspeto importante que mudou em mim foi a minha perceção do que pode ser uma investigação. Para mim seria impensável realizar uma investigação sem uma pesquisa teórica alargada sobre o assunto a investigar. Como o tempo é de facto pouco para tudo o que tenho de fazer, dificilmente teria avançado para o estudo deste problema se não tivesse tido conhecimento e a proposta da metodologia investigação-ação. Na verdade, esta metodologia permitiu-me chegar a resultados que terão impacto na diminuição da minha dispersão, sem constituir uma grande sobrecarga de trabalho. Esta metodologia devolveu-me de facto um certo poder, fazendo-me reconhecer o que posso ganhar exercendo a reflexão crítica. Ajudou também a um reforço da minha autonomia, pois já não são só os especialistas que me podem dar respostas; eu também posso descobrir as minhas e agir, dentro de certos limites, sobre os meus problemas. (P 13)

Nesta fase do micro projeto, ainda é difícil tirar conclusões[dos resultados do microprojecto de investigação-ação], quando considerado na sua globalidade porque, para além de ser ainda prematuro, também é difícil avaliar individualmente variáveis que interagem e têm uma correlação muito forte entre si. [...] Apesar de tudo, estas estratégias serão prolongadas para além desta Oficina de Formação uma vez que existem indícios de mudanças favoráveis nas atitudes e comportamentos registados durante as aulas e em relação ao «Pensamento da Semana» e que dão um bom contributo para a atenuação da minha dispersão. Por exemplo, a escolha das frases, da responsabilidade do professor, já deu lugar, em determinados momentos, à pesquisa e seleção voluntária de pensamentos, por parte de algumas alunas; por outro lado, identifico algum entusiasmo quando, algumas alunas, me questionam acerca do momento em que serão elas a escolher. (P12)

Confio que, através do meu projeto de investigação-ação, a primeira pedra foi lançada na construção de quinze alunas adultas criativas e motivadas para as questões da escrita e da leitura. Espero também que o projecto não se perca nesta primeira experiência e se prolongue ao longo do segundo período, altura em que sentirei, de facto, a minha dispersão atenuada, pela redução de uma preocupação que me tem vindo a atingir e que consegui alterar para muito melhor (num universo de quinze, apenas duas alunas continuam a referir não gostar de ler). (P8)

Considero ter sido importantíssimo o caminho que fiz em termos de investigação e reflexão crítica decorrente do confronto com a minha prática docente porque me ajudou a agir de modo informado com base em evidências, experiências e teorias. Acho que o meu projeto permitiu desenvolver um sentido racional para a minha prática, saber porque faço o que se faço. O caminho faz-se caminhando, e eu caminhei muitos passos com este projeto. (P9)

A decisão de participar numa Ação de Formação tem sempre duas “faces”: por um lado, o aspeto prático, da obrigação de frequência de ações deste tipo para obtenção de créditos e eventual progressão na carreira mas, por outro lado, apresenta-se como um desafio, uma possibilidade ou oportunidade de aprender algo mais, aprofundar conhecimentos, melhorar estratégias de desempenho, ou seja, ser melhor professor. [...] Através dos resultados do meu projeto de investigação-ação, concluí que são dois os principais motivos que levavam ao desinteresse pela disciplina: falta de conhecimentos básicos dos anos

anteriores e baixa autoestima das alunas. Agora que estou na posse de dados concretos vou poder agir de outra forma para obter bons efeitos que poderão verificar-se já no próximo período. Aí está um problema que me causava dispersão a caminho da melhoria. (P6)

Nesta Ação foi-nos proposto que seleccionássemos um aspeto da prática profissional que pudesse ser trabalhado/ investigado, tendo em vista o seu aperfeiçoamento e a minimização da sensação de dispersão a que o professor habitualmente, e cada vez mais, é sujeito. [...] Devido ao número e à diversidade de tarefas que este ano, concretamente, tenho de realizar para efetuar um trabalho firme, rigoroso e motivador, devido à frequente sensação de falta de tempo útil para o pensar, planificar e concretizar, devido aos problemas das alunas “que me têm passado pelas mãos”, e devido à circunstância de que a nossa vida também acontece fora da escola (sendo que não nos podemos afastar das responsabilidades familiares), não foi fácil escolher um “problema” que pudesse ser abordado nesta Ação, de forma a contribuir para uma melhoria efetiva do meu bem-estar, da minha organização e da minha atividade como docente. [...] A adesão a um projeto de investigação-ação, com a minha colega, facilitou, por sentirmos o compromisso mútuo de nos ajudarmos, houve um maior alento para investirmos no projeto de investigação-ação e os resultados surgiram como muito positivos, até para minha surpresa. Diminuímos a dispersão que sentíamos, otimizando o trabalho que cabia a cada uma no projeto de investigação, através desta parceria colaborativa. Para repetir! (P11)

Parece-nos que, a partir dos registos dos discursos apresentados nos foi possível dar uma resposta integral e exaustiva quanto ao impacte, nos professores participantes, dos projetos pessoais em investigação-ação. Não precisamos de tornar nossas as suas palavras, parafraseando-as, na medida em que a sua capacidade analítica deu um excelente contributo para a nossa apresentação dos resultados.

Como é possível constatar, o desenvolvimento profissional dos sujeitos do nosso estudo de caso sofreu um processo de mudança pelo esforço a que os sujeitos aceitaram submeter-se. Este, é por nós encarado na perspetiva que lhe atribui Day (2001), como “um esforço em que vale a pena investir pois: i) é essencial para a aprendizagem, para o bem-estar e para os resultados dos alunos e das escolas; ii) é vital para a manutenção e desenvolvimento do seu próprio empenho e saber-fazer profissional; iii) constitui uma responsabilidade importante dos professores e dos empregadores” (p. 318).

Em articulação com as narrativas dos seus portefólios, apresentamos ainda os dados quantitativos, obtidos a partir da aplicação de um questionário ⁸⁹ de respostas fechadas. Através deste questionário pretendíamos perceber se os participantes tinham obtido mais-valias, prolongadas no tempo, com o desenvolvimento dos seus projetos de investigação-ação, para a atenuação das implicações da dispersão na sua vida

⁸⁹ Cf. Guião do Questionário de balanço final sobre a dispersão da atividade docente (Apêndice 8) enviado aos sujeitos, por correio electrónico, na segunda semana de junho de 2013, cinco meses após a conclusão da Oficina. As respostas foram aceites entre 9 e 22 de junho de 2013, tendo respondido dez dos participantes.

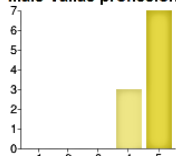
RESULTADOS DO ESTUDO EMPÍRICO

profissional. Uma vez que nem todos os sujeitos tinham manifestado a sua disponibilidade para responder a este questionário de balanço final, aplicado após a conclusão da Oficina, o mesmo foi enviado apenas aos dez participantes declarantes dessa aceitação, tendo respondido a totalidade dos contactados.

Todos revelam, ou deixam transparecer, a partir dos resultados, ter havido uma modificação positiva e uma atenuação da dispersão correlacionada com o problema investigado. A expectativa relatada, de a intervenção sobre o problema poder vir a sofrer desenvolvimentos, num futuro breve, é, igualmente, um indicador interessante de como foi plantada uma semente de mudança. Um dado relevante, todavia, é a circunstância de admitirem que apesar dos resultados positivos, obtidos a partir dos seus projetos de investigação-ação, a fragmentação constatável na generalidade da sua atividade não sofreu melhoria por se prender com fatores que não dependem da sua intervenção exclusiva.

Dados sobre o balanço final da dispersão (Questionário de balanço):

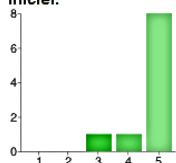
Considero que o meu projeto de investigação-ação, desenvolvido no âmbito da Oficina sobre a Dispersão da Atividade Docente, me trouxe mais-valias profissionais.



Discordo totalmenteConcordo completamente

1 - Discordo totalmente	0	0%
2	0	0%
3	0	0%
4	3	30%
5 - Concordo completamente	7	70%

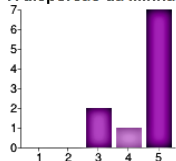
O problema investigado, no âmbito da Oficina de formação, evoluiu de modo positivo de acordo com as expectativas que tinha quando o iniciei.



Discordo totalmenteConcordo completamente

1 - Discordo totalmente	0	0%
2	0	0%
3	1	10%
4	1	10%
5 - Concordo completamente	8	80%

A dispersão da minha atividade, relativamente à qual ocorreu a intervenção do meu projeto de investigação-ação, foi atenuada.

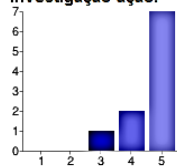


Discordo totalmenteConcordo completamente

1 - Discordo totalmente	0	0%
2	0	0%
3	2	20%
4	1	10%
5 - Concordo completamente	7	70%

CAPÍTULO V

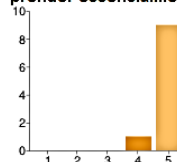
Penso que conseguirei otimizar a minha atividade profissional, no futuro, a partir dos resultados que obtive do meu projeto de investigação-ação.



Discordo totalmenteConcordo completamente

1 - Discordo totalmente	0	0%
2	0	0%
3	1	10%
4	2	20%
5 - Concordo completamente	7	70%

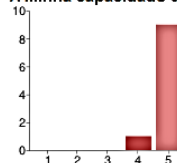
Apesar dos resultados positivos do meu projeto de investigação-ação, a fragmentação da minha atividade não sofreu melhorias por se prender essencialmente com fatores que não dependem da minha intervenção exclusiva.



Discordo totalmenteConcordo completamente

1 - Discordo totalmente	0	0%
2	0	0%
3	0	0%
4	1	10%
5 - Concordo completamente	9	90%

A minha capacidade de reflexão crítica foi aumentada após a Oficina de formação sobre a Dispersão da Atividade Docente.



Discordo totalmenteConcordo completamente

1 - Discordo totalmente	0	0%
2	0	0%
3	0	0%
4	1	10%
5 - Concordo completamente	9	90%

Ilustração 33 - Dados sobre o balanço final da dispersão (Questionário de balanço)

Todos os participantes, respondentes do presente questionário de balanço final, concordam e reconhecem ter a sua capacidade de reflexão crítica aumentada. Identificam, também, ser possível otimizar a sua atividade profissional, no futuro, a partir dos resultados que obtiveram nos projetos de investigação-ação.

Admitimos, porém, como estes dados sofrem de muitas limitações, necessitando de um estudo aprofundado para confirmação das expectativas dos próprios participantes.

3.2 Conclusão da análise de resultados

Encerramos a presente secção do Capítulo V esquematizando as conclusões na ilustração que se segue.

RESULTADOS DO ESTUDO EMPÍRICO

Objetivos	Questões de investigação	<p>Capítulo V</p> <p>Resultados</p> <p>Secção 3. Impacte nos professores participantes</p>
<p>Determinar de que modo uma abordagem de formação de tipo colaborativo e construtivista, centrada em práticas de colegialidade não artificial e reflexão conjunta, poderá contribuir para aumentar o desenvolvimento profissional através de projetos de investigação-ação;</p>	<p>Qual o contributo de projetos pessoais em investigação-ação para a resolução de problemas e alívio da dispersão da atividade docente?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Projetos pessoais de investigação-ação são aliciantes para aprendizes de investigador por terem em vista melhorar as suas próprias práticas e gerar teorias de ação, sem o constrangimento das formalidades académicas da investigação empírica; ✓ Devem ser realizados ao ritmo do próprio e devem focalizar-se nos problemas identificados por quem realiza o projeto de investigação-ação; ✓ O recurso a amigos-críticos, que demonstrem capacidade reflexiva crítica para colaborar, pode dar um contributo essencial nos resultados; ✓ Os contextos reais onde decorrem projetos de investigação-ação, desenhados pelo professor sobre a sua prática, resultam num terreno de estudo mais rico e enriquecedor; ✓ A constituição de uma narrativa, que dê conta do processo de investigação, através da organização de notas, diários, portefólios, potencia os efeitos da reflexividade crítica estimulada pela investigação; ✓ O processo de reflexão, obtido pelo envolvimento em projetos de investigação-ação, será proporcionalmente aumentado caso seja crítico, conseguido em contexto colaborativo não artificial, e conte com os sujeitos numa fase de desenvolvimento profissional, nível de conhecimentos e destrezas pessoais, propícias a aceitar a inovação e as mudanças; ✓ Os efeitos da investigação, na resolução de problemas relacionados com a dispersão da atividade docente, poderão ser facilitados caso se verifique a transferibilidade de aprendizagens para outras situações do contexto profissional; ✓ A capacidade analítica e investigativa será beneficiada se os professores investigadores a associarem à desocultação dos seus próprios pressupostos sobre a sua condição de vida fragmentária; ✓ O desenvolvimento profissional será fomentado pela investigação-ação, caso os professores fortaleçam e sustentem o seu pensamento reflexivo crítico através de “processos de meta cognição e de recolha, descrição, síntese, interpretação e avaliação sistemática de dados” (Day C. , 2001, p. 75); ✓ A atenuação da dispersão poderá ocorrer se “os professores que são investigadores reflexivos” reconhecerem “que a investigação levantará provavelmente questões de mudança e que esta envolve uma confrontação de inconsistências dentro e entre os valores essenciais, as teorias perfilhadas e as teorias em uso existentes, o que nem sempre se apresenta como uma situação confortável” (Day C. , 2001, p. 75).

Ilustração 34 - Conclusões dos resultados sobre o impacte nos participantes

4. Discussão dos resultados em síntese interpretativa

Os resultados que apresentámos são decorrentes de um estudo de caso, não havendo a pretensão de generalização dos mesmos. Os participantes, sob o nosso próprio foco de intervenção-ação, constituíram, no entanto, uma fonte muito rica e diversificada de dados e concederam-nos um cenário que permite dar resposta à questão investigada.

Agimos, sobre o recorte do objecto de intervenção, partindo do pressuposto que um programa, desenhado numa dimensão tripolar de *investigação, formação, ação*, poderia atenuar algumas das facetas negativas da dispersão, pelo processo participado, flexível e reflexivo crítico, gerador de ação transformativa.

Não existindo tradição de estudo no enfoque da dispersão da atividade docente, a nossa investigação veio contribuir para os aspetos fundamentais da problemática ao partir de uma metodologia (designadamente, a Auditoria de Boas Práticas, de Brookfield, 1995), na nossa perspetiva inédita e inovadora, na medida em que não encontrámos qualquer referência a ter sido anteriormente colocada em prática no contexto de formação português.

Assim, as dimensões analisadas, conciliadas com as nossas reflexões, permitem sugerir algumas interpretações finais quanto aos resultados, o que faremos a seguir, de modo muito sucinto, em duas subsecções correlacionadas com o título da nossa tese ‘Dispersão da atividade docente. O poder do professor reflexivo crítico num contexto formativo colaborativo’ e com o problema de investigação ‘Será possível que práticas reflexivas críticas, desenvolvidas em contexto formativo colaborativo, possam atenuar as facetas negativas da dispersão docente?’.

4.1 Dispersão da atividade docente

Há indícios, recolhidos nos resultados, de que a dispersão da atividade docente, diretamente relacionada com os problemas, relativamente aos quais os sujeitos entrevistaram através dos seus projetos de investigação-ação, foi inicialmente aumentada. Isto deveu-se ao normal envolvimento na sua prática letiva e não letiva regular, em simultâneo com o trabalho decorrente da formação, a que se juntou a colocação em

prática dos microprojectos de investigação, trazendo uma sobrecarga de exigências e atividades conjuntas. Posteriormente, após a conclusão da Oficina, todos reconheceram os benefícios dos resultados obtidos no desagrevamento da sua dispersão, na satisfação pessoal e na emancipação (enquanto *empowerment*, capacitação aumentada e autonomização), face aos conhecimentos adquiridos para a desocultação de pressupostos que resultam em armadilhas.

A dispersão da atividade, relacionada com fatores que não dependem da intervenção exclusiva dos sujeitos, não foi atenuada, nem prevíamos que o fosse, por efetivamente não ser possível operar sobre fatores externos e sistémicos.

A prestação de estratégias para pensar sobre a ação, no ambiente formativo, proporcionou aos sujeitos do estudo de caso o suporte prático e teórico essencial, devendo, por isso, ser considerado prioritário em modelos de formação de professores que visem o desenvolvimento da reflexão crítica em contextos dispersivos.

Os resultados indiciam ainda que o professor sozinho, isolado do contexto colegial colaborativo, terá dificuldade em encontrar formas de racionalidade e otimização para a sua atividade fragmentária. O exemplo e partilha de ideias entre os pares propiciam a troca de experiências, possibilitando a compreensão dos seus próprios comportamentos e a atribuição de sentidos.

Por outro lado, os dados permitem inferir que a dispersão da atividade é particularmente negativa quando provoca *stress* (associado à incapacidade de dar resposta adequada) e quando está diretamente interligada com os aspetos burocráticos da praxis. Não sendo negativa, a dispersão pode ser encarada como uma forma de dar sentido e interesse à prática, ajudando a combater a angústia e o aborrecimento, provocando desafios e a criatividade dos docentes, o que é apreciado por estes, ainda que a sua atividade se mantenha fragmentária.

Representando um desafio, a atividade dispersiva não tem de ser, por conseguinte, atenuada de forma indiferenciada ou a qualquer custo. Isto verifica-se, pois, a eficiência do professor na resolução de problemas está primeiramente interligada à sua resiliência intrínseca, face ao modelo de trabalho que adoptou (mais ou menos organizado, mais ou menos metódico, sob um ritmo mais ou menos acelerado, mais ou menos idealista, etc.), e ao gosto que revela pelo inesperado, pelo improvisado, por tarefas complexas ou

desafiantes. Significa isto que, o professor está na posse de estratégias ao seu alcance para se tornar um gestor da sua dispersão, doseando-a, ou aproveitando-a nos aspetos positivos, diminuindo os efeitos negativos que ela possa ter e evitando-a nas suas facetas de armadilha.

O nível de capacidade de reflexão crítica, que o docente for capaz de desenvolver, constitui o fator mais diretamente decisivo na execução das suas competências proactivas para a atenuação da dispersão negativa.

4.2 Poder do professor reflexivo crítico, em contexto formativo colaborativo, na atenuação das facetas negativas da dispersão

A reflexão não é por definição crítica (Brookfield, 1995).

Os sujeitos partiram para o nosso desafio formativo como professores experientes com capacidade reflexiva, mas não manifestamente crítica (no sentido atribuído por Brookfield, 1995). A formação facultou-lhes essa capacidade acrescida da dimensão do pensamento.

As extensas experiências profissionais que apresentavam, per si, não se revelaram como capacitantes do conhecimento explícito e profundo das questões que sujeitámos à sua meditação. O saber existente era intuitivo e baseado em pressupostos pouco ponderados, adquiridos ao longo da vida profissional e pessoal. A sua adesão às iniciativas propostas permitiu tornar a sua reflexão em reflexão crítica. Foi esta mudança que possibilitou o sentimento de que cada um tinha o poder de atenuar a dispersão provocada pelos problemas identificados na sua prática.

A noção da aquisição de novas competências reflexivas críticas permitiu aos sujeitos aprofundarem a dimensão de investigação da própria prática, proporcionadora de uma capacidade ainda mais consistente e por, acréscimo, uma aptidão renovada que traduziram pelo sentimento de poder, de ser capaz, de interferir sobre os aspetos negativos da dispersão causada por dilemas profissionais específicos.

O contexto formativo colaborativo foi considerado determinante, por todos os formandos, permitindo confirmar como “*discussion*” em grupo pode resultar em “*spontaneous combustion*” (Brookfield S. D., 1995, p. 12), assim como “*respect for voice – I want to hear your opinion, not mine*” (p. 14), em contextos de partilha, pode tornar a reflexão em reflexão crítica.

Por conseguinte, a conjuntura proporcionada pela formação, os aspetos atitudinais favoráveis dos sujeitos e as relações interpessoais facilitadas, levam-nos a considerar como fundamental que estes fatores estejam presentes, caso se preconize a mudança em termos evolutivos.

A nossa análise das informações recolhidas, articuladas entre si para a obtenção de consistência quanto aos resultados, permite identificar o desenvolvimento profissional e a aquisição de novas competências reflexivas na amostra do nosso estudo de caso.

Porém, se formos inteiramente autênticas, talvez acabemos por concordar com Perrenoud sobre a existência de uma imagem idealista na formação de professores, à qual, provavelmente, também aderimos na fase preliminar à implementação da Oficina. Se o nosso verdadeiro objetivo, com a formação descrita no presente trabalho, não tivesse sido “o de dispensar competências e sim o de dar uma nova identidade, um projeto, meios para se encontrar prazer profissional numa prática exigente” (1993, p. 200) e tão dispersiva, teria sido mais eficaz? Ter-nos-íamos encontrado face a resultados mais consistentes? Cremos que não, uma vez que colocámos em prática a ideia, proposta por Perrenoud na década de 90, de inovar com um modelo de formação distinto, que não fosse utópico e que levasse em consideração a profissão de professor, hesitante entre profissionalização e proletarização, entre uma real dependência e uma maior autonomia. O nosso modelo de intervenção prefigura um paradigma que se pretendeu socioconstrutivista, sendo descrito, pelo investigador, como a formação que deve passar “pela cooperação entre iguais, pela supervisão mútua, pelo trabalho de equipa e pela construção de uma cultura profissional mais substancial” (p. 200), estando, portanto, desprovido de objetivos inacessíveis. Os resultados obtidos com o modelo por nós concebido, seguindo as premissas apontadas por aquele autor, evidenciaram ser uma metodologia em harmonia com o ambicionado desenvolvimento profissional.

CAPÍTULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS

1. Conclusão

Com o presente estudo pretendemos obter uma inteligibilidade do fenómeno da dispersão da atividade docente como fator perturbador das dinâmicas nas quais os professores se movimentam e que enformam o seu papel.

Os objetivos delimitados para o estudo levaram-nos à compreensão do que os professores entendem por dispersão da atividade docente e quais são os aspetos caracterizantes dessa fragmentação.

O nosso programa de intervenção permitiu-nos, por um lado, identificar as relações entre um plano de formação para o pensamento reflexivo crítico e o desenvolvimento de estratégias de atenuação da dispersão da atividade profissional; e, por outro, determinar de que modo uma abordagem de formação de tipo colaborativo e construtivista, centrada em práticas de colegialidade não artificial e reflexão conjunta, pode contribuir para aumentar a capacidade investigativa e analítica dos professores e o desenvolvimento profissional através de projetos de investigação-ação.

Os resultados deste estudo empírico possibilitaram avançar com alguns contributos para a reconceptualização do percurso formativo contínuo dos docentes, no sentido de ajudar a construir a trajetória profissional com base numa atitude reflexiva crítica, resiliente às contrariedades da ‘funcionarização’ do seu estatuto. A análise e interpretação dos resultados apontaram, conseqüentemente, a importância de integrar a reflexão crítica sobre a problemática da dispersão docente na formação de professores, num contexto de supervisão colaborativa, pela relevância que representa na vida profissional.

Para alcançar a natureza complexa e multidimensional da dispersão, colocada em evidência ao longo deste trabalho, precisámos de entender a visão que os professores tinham sobre a dispersão. Concluímos que a dispersão resulta das tarefas solicitadas para além da atividade docente ou letiva, bem como da diversidade e inesperado das ações exigidas aos docentes, que surgem em simultâneo, e para as quais se requer

resposta urgente, estando muitas correlacionadas com a burocracia e funcionarização do que é Ser um professor contemporâneo.

O requisito de manter uma atitude profissional, imbuída de permanente atualização face às novas tecnologias, para o qual os professores sentem a pressão, representa um aspecto valorizável no contributo para a fragmentação da atividade docente. Tornou-se evidente, porém, que é necessário estabelecer a distinção entre a dispersão negativa e a dispersão estimulante do trabalho, motivadora, resultante de alguma criatividade e inovação. Esta diferenciação é indispensável, na medida em que alguns dos fatores com maior contributo e impacto negativo na dispersão são identificados, analogamente, na dispersão encarada como tendo impacto positivo. Portanto, podemos reconhecer subsistir uma certa dispersão que é apreciada pelos professores, designadamente as situações e atividades com contributo para a reflexão, ou quebra de rotina, por contribuírem para a satisfação pessoal e serem consideradas enriquecedoras. A exigência frequente de resolução de problemas e de dar respostas adequadas na própria prática, sendo fragmentária do trabalho, por causar a necessidade de investigação e diálogo com os pares, torna também os docentes mais ágeis na aptidão de encontrar soluções, representa um desafio a superar (provocando aprendizagens significativas) e combate a monotonia. É ainda muito apreciada a dispersão decorrente das relações interpessoais, partilha e colaboração com colegas, por motivar agrado e a compreensão essencial das dificuldades.

Concluimos que as medidas ao alcance dos docentes na atenuação da dispersão negativa constam da capacidade de reflexão crítica de modo informado, da boa gestão de processos, (sejam eles burocráticos ou não), do estabelecimento de prioridades e equilíbrios, do recurso ao bom senso e resiliência, dos benefícios decorrentes da formação e da promoção de uma cultura colaborativa. Constatámos, também, que ambientes geridos sob uma liderança eficaz podem ocasionar o estímulo da predisposição e capacidade para o desenvolvimento, sendo vistos como importantes no encorajamento dos professores e no sentirem-se com rumo em contexto dispersivo.

Face a um cenário elevadamente exigente na profissão docente, imensamente caracterizado pela pulverização constante de responsabilidades e exigências, a implementação do nosso programa de formação permitiu concluir que existem vantagens em formar os professores de modo a levá-los a perceber o poder que

detêm no controle de uma certa dispersão negativa, sobre a qual é possível agir, muitas vezes gerada pelo próprio ou perpetuada com a sua anuência e submissão, por ingenuidade ou insuficiente reflexão crítica.

O nosso estudo permitiu concluir que existe uma relação estreita entre um programa de formação, concebido com intenção e dispositivos centrados no treinamento da reflexão crítica, e a atenuação da dispersão, identificada a partir de problemas concretos da prática. Os efeitos de um programa formativo assim delineado serão proporcionalmente mais eficazes uma vez reunidas as condições que a seguir apresentamos. Nomeadamente, desde que o plano de formação:

- ofereça estratégias significativas e pertinentes que contribuam para a reconstrução do saber já adquirido e das experiências prévias, através da seleção e investigação de problemas da própria prática;
- siga uma metodologia atenta à diversidade de motivações e expectativas dos formandos;
- forneça apoio externo do formador/supervisor, como facilitador, para desafiar e estimular a reflexão, auxiliando processos de transformação;
- atribua relevância à promoção do trabalho colaborativo;
- contribua para construir novas competências e exercer a mobilização de saberes;
- fomente experiências que progridam para atitudes de adesão a novos conhecimentos e a uma nova concepção profissional, da qual se requer espírito crítico e emancipação face às armadilhas que a profissão pode esconder;
- proporcione oportunidade de supervisão mútua entre pares a partir de ambientes com características colegiais não artificiais, que permitam a quebra de idealismos fantasiosos face à realidade do que é possível realizar na praxis e que promovam a libertação do docente da angústia e da culpa.

Por conseguinte, o plano formativo que implementámos, com as características atrás apontadas, permitiu-nos considerar que constitui uma metodologia central:

- no contributo para a emancipação dos docentes (traduzida na maior satisfação, capacidade de reflexão aumentada e desenvolvimento profissional) e atenuação das facetas negativas da dispersão docente;

CONSIDERAÇÕES FINAIS

- no aumento das capacidades de inovação e de enfrentar os problemas e/ou novos desafios, ao partilhar experiências e colaborar nas medidas para ajudar a mudar e/ou a resolver os problemas que provocam a dispersão negativa;
- no desenvolvimento de competências que permitam assumir um posicionamento investigativo face à prática docente, alargar as capacidades de equacionar e resolver problemas no contexto do ensino-aprendizagem e desenvolver flexibilidade e abertura a novas situações, em maior autonomia.

Uma vez que o eixo estruturante da investigação se prendia com a dispersão da atividade docente e o poder do professor, este residindo na capacidade de reflexão crítica e alcançado em ambientes formativos colaborativos, os resultados permitiram-nos concluir que foi possível ganhar a inteligibilidade do fenómeno, alcançando a construção de conhecimento a partir do estudo de caso, ainda que possa haver algum desfasamento entre o caso estudado e a abrangência da realidade. Admitindo esta limitação, o estudo aponta, no entanto, para certas conclusões que nos parecem de aceitação não controversa por se terem confirmado e surgirem em articulação com os referenciais teóricos. Assim:

- O desenvolvimento de projetos pessoais de investigação-ação constituem a metodologia mais adequada ao professor investigador que visa a resolução de problemas geradores da fragmentação negativa da atividade, por terem em vista melhorar as próprias práticas, sem a pressão das formalidades académicas da investigação empírica;
- O ritmo adotado pelo próprio, a focalização na essência da problemática que decorre da sua experiência em contextos reais, tornam esta estratégia investigativa como atraente, mais enriquecedora e passível da obtenção de resultados causadores de elevada satisfação;
- O recurso a amigos-críticos, que demonstrem capacidade reflexiva crítica para colaborarem, e à supervisão inter pares podem dar um contributo essencial nos resultados da investigação realizada pelos docentes;
- A constituição de notas, diários, portefólios permitem dar conta do processo de investigação e desocultação de pressupostos sobre a condição de vida fragmentária, desvelando e reforçando os efeitos da reflexão crítica e capacidade analítica;

- Os resultados benéficos da investigação, na resolução de problemas relacionados com a dispersão da atividade docente, poderão ser facilitados caso o processo de reflexão se tenha tornado consistentemente crítico e se verifique a transferibilidade de aprendizagens para outras situações do contexto profissional;
- O desenvolvimento profissional será fomentado pela investigação-ação caso os professores recorram a processos de metacognição, recolha, descrição, síntese, interpretação e avaliação sistemática de dados, aceitando as mudanças como mais-valias que podem contribuir para a desenvoltura profissional e pessoal na gestão da sua condição dispersiva negativa.

Por tudo o que ficou exposto, com este estudo consideramos ter dado um contributo válido para repensar a dispersão da atividade docente, admitindo estar na posse dos docentes o poder da sua atenuação.

Gostaríamos, contudo, de alertar, como fez Perrenoud, para a questão da consistência da *eficácia* alcançada por qualquer programa de formação concebido, como foi o nosso, com o objetivo de tornar o profissional num sujeito reflexivo crítico a partir do seu envolvimento em investigação-ação da própria prática. Atente-se, por conseguinte, como “um procedimento de análise das práticas sempre oferece alguns benefícios secundários: fixa de modo provisório alguns errantes, tranquiliza alguns inquietos, oferece um paliativo a certos idealistas ou ativistas”, mas não oferece garantia de eficácia “na (trans)formação das pessoas” (Perrenoud P. , A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica, 2002, p. 127). Logo, de que modo é que a formação, do ponto de vista do interesse da nossa investigação, poderia ter produzido eficácia? Quando a cura é psicanalítica e não se reduz à extração do apêndice, já que a segunda “é uma operação que logo esquecemos quando é bem-sucedida” enquanto a primeira “pode se tornar um modo de vida” (*idem*). Em suma, o nosso trabalho de investigação-formação-ação poderá ter tido alguma eficácia imediata pelas transformações produzidas, mas o que tivemos em vista foi que a aprendizagem metodológica para a qual contribuímos, seja um “‘colocar em movimento’ que só causará efeitos no futuro, assim como um riacho subterrâneo que finalmente sobe até à superfície” (*idem*).

2. Contributos e limitações do estudo verificados

No início do estudo, na secção 4 do capítulo I, adiantámos algumas limitações e condicionalismos que se previam decorrentes dos recursos humanos, materiais, administrativos, temporais e das condições de experimentação, na implementação do projeto de investigação. Antevíamos uma amplitude, quanto à estruturação do programa, da implementação das sessões de formação, do acompanhamento em supervisão de adultos experientes reflexivos e da avaliação dos resultados, que poderia tornar-se de execução árdua para um investigador individual, pela impossibilidade de requerer a constituição de uma equipa de investigadores. Tendo sido implementado, apesar dos condicionalismos, o estudo não pôde, contudo, alcançar maior abrangência, tendo sido iniciado, por conveniência, com dezanove professores, de uma única escola, porém, concluído com catorze participantes.

Estamos cientes de que o constrangimento, suscitado por uma amostra insuficientemente representativa, não permite, por conseguinte, generalizar os resultados.

Por outro lado, lembramos como o estudo de caso dependeu da boa vontade da amostra de participantes em integrar a experiência formativa em metodologia de investigação-ação, tendo sido concluído com cinco desistências na última sessão.

Os cuidados imprimidos no reforço da validade interna da investigação, levaram-nos ao recurso a medidas de rigor e diminuição de subjetividade através da construção de guiões sujeitos à validação por outros investigadores da área das ciências da educação e da realização de um estudo exploratório que justificasse muitas das medidas que iriam ser colocadas em prática, no estudo empírico. A multiplicidade de instrumentos de recolha de dados e a sua triangulação representaram outro aspeto fulcral na tentativa de atribuir voz e expressão individual aos sujeitos.

Uma vez que a investigação ocorreu numa década muito representativa do mal-estar profissional, resultante da proletarização dos professores e sobrecarga do trabalho, conduzindo a uma considerável dispersão de tarefas e responsabilidades, o maior contributo que poderíamos dar com o estudo seria apontar sementes de mudança para a condição fragmentária negativa do modo como vivem a sua profissionalidade.

Embora estejamos cientes que o quadro escolar e profissional, sobre o qual o nosso estudo interveio, não possa ser dado como inequivocamente representativo do grupo profissional docente, esperamos ter captado com fidelidade a realidade e ter sido

capazes de a ter transformado numa visão fundamentada a partir dos dados, podendo ser validada e replicada em contextos semelhantes num momento posterior.

3. Recomendações

A nossa experiência investigativa permitiu-nos reconhecer outros caminhos no âmbito do focus temático que escolhemos estudar.

Em contexto de investigação futura, relacionada com a questão da dispersão da atividade docente, esta poderá beneficiar de cinco iniciativas de estudo concretas.

Uma prende-se com o necessário alargamento da amostra de investigação a ambientes que abarquem todos os níveis de ensino lecionados pelos professores, sendo que o nível de ensino superior precisaria de ser incluído. Um estudo comparativo poderia resultar como muito interessante e seria, no presente momento, inédito.

Outra medida decorre do interesse de “investigar as práticas e as formas de utilizar o tempo e, depois, tentar compreender a sua *racionalidade subjectiva*, bem como a parte reconhecida (e reivindicada) como irracional” (Perrenoud P. , 1993, p. 69) para perceber o que diferencia certos professores, para quem a dispersão negativa, apesar de acentuada e potencialmente prejudicial do desempenho, é uma questão pacífica e parece não perturbar a sua resiliência, ao contrário do que sucede com outros docentes. Um estudo desta natureza poderia tentar identificar as rotinas imbuídas nessas práticas, comprometedoras ou beneficiadoras da capacidade de lidar com a dispersão, indicativas de boa ou má gestão da atividade profissional.

Para uma abordagem diversa, a incidência recairia sobre os grupos disciplinares. Será possível que certos grupos disciplinares exibam vantagens acrescidas de reflexão sobre as próprias práticas, cuja racionalidade faculte uma harmonia na vida profissional, determinante de níveis de dispersão mais controlados e não tão perturbadores?

Uma hipotética vertente de aproximação ao campo de estudo poderia ainda ocorrer a partir da análise do alargamento do número de alunos por turma e da sua correlação com o aumento da dispersão da atividade docente. Aflorámos esta matéria na secção 3 (subsecção 3.4) do capítulo II tendo a mesma sido objeto de um artigo, publicado na revista *Almadaforma* nº2, intitulado ‘Turma XL. Aprendizagens em risco’. Com efeito,

parece-nos existir muito interesse nesta temática, especialmente pela sua atualidade face às reformas recentes, no sentido da extensão das turmas, e às mudanças nas condições de trabalho dos professores:

A investigação na área das Ciências da Educação tem vindo a demonstrar, um pouco por todo o mundo, como a dimensão das turmas tem efeitos na eficácia e na qualidade do ensino, assim como na aprendizagem dos alunos. Os dados empíricos vão também dando sinais da enorme dispersão e sobrecarga de trabalho, sentida e vivida efetivamente na classe docente, a qual provoca a consciência de que as obrigações e expectativas se intensificaram sem que se perspetivem alterações no futuro. [...] Constata-se que, salas de aula de maior dimensão, colocam desafios acrescidos a todos os agentes ligados à educação. [...] Assim, ambientes de sala de aula, com uma heterogeneidade e número de aprendentes demasiado elevado, requerem uma gestão do ambiente, da aprendizagem e do relacionamento pedagógico, mais exigente, tornando, igualmente, muito árduo atender-se à variedade e riqueza de aptidões que os alunos possam manifestar. (Rocha A. P., 2013, pp. 25-26) ⁹⁰

Um outro ângulo de abordagem poderia decorrer da necessidade de aprofundamento de questões fundamentais em aberto, como, por exemplo o papel das lideranças no contexto dispersivo dos professores de uma Escola. O nosso estudo poderia constituir o ponto de partida para uma investigação que se focalizasse nos líderes, e no contributo que um plano de formação, para a atenuação da dispersão sentida pelos professores de uma organização escolar, poderia proporcionar pela mudança provocada junto daqueles. Verificar os efeitos, a longo prazo, de uma intervenção com estas características, originaria a recolha de dados sobre uma outra perspetiva, diversa da nossa, de momento a ser considerada inédita no âmbito da investigação em Ciências da Educação em Portugal.

Embora não incluamos as perspetivas de investigação relacionadas com a psicologia educacional (por não ser esta a nossa área de especialização), no número de iniciativas com relevo para o estudo da dispersão da atividade docente, não poderíamos deixar de abrir aqui um parêntesis. O facto de alguns dos participantes do nosso estudo de caso terem abdicado de concluir a formação, é um indicador da diversidade dos sujeitos da amostra e de que algo não correu bem na situação particular do grupo de indivíduos desistentes. Desconhecemos as variáveis com efeitos condicionantes no prosseguimento do trabalho proposto, mas, poderíamos levantar hipóteses que se prendem com o domínio da autoconfiança, da autoestima ou da resiliência característica de certos traços de personalidade. Conseguiria ser interessante aprofundar esta

⁹⁰ Cf. <http://issuu.com/almadaformarevista/docs/2almadaforma>

CAPÍTULO VI

perspetiva, tentando compreender a essência da pulverização da atividade docente correlacionando-a com as particularidades individuais presentes no seu carácter, temperamento e esquemas de autodefesa.

Todavia, sejam quais forem os prismas pelos quais se desenvolva uma investigação centrada na dispersão sentida pelos professores, a expectativa de que possa trazer conhecimento relevante e seja do interesse destes profissionais, para a melhoria da condição de como vivem as suas experiências, será certamente relevante e de apoiar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acker, S. (1999). *The realities of teachers' work: Never a dull moment*. London: Cassell.
- Adão, A., & Martins, É. (2004). *Os professores: Identidades (re) construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão, *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão, *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 11-23). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Apple, M. (1988). Work, class and teaching. In J. Ozga, *Schoolwork: Approaches to the labour process of teaching* (pp. 99-115). Milton Keynes: Open University Press.
- Apple, M. W. (1987). *Educación y poder; Temas de educación*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M. W. (1989). Critical introduction: Ideology and the state in educational policy. In R. Dale, *The state and education policy* (pp. 1-20). Milton Keynes: Open University Press.
- Arends, R. I. (1999). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Aronowitz, S., & Giroux, H. A. (1985). *Education under siege: The conservative, liberal, and radical debate over schooling*. South Hadley: Bergin & Garvey.
- Ball, S. J., & Goodson, I. F. (1985). *Teachers' lives and careers*. London: Falmer Press.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Beijaard, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, vol. 1, nº 2, pp. 281-294.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bernardes, C., & Miranda, F. B. (2003). *Portefólio - Uma escola de competências*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borg, W. R. (1974). *Educational research. An introduction*. New York: David McKay Company, Inc.
- Britzman, D. P. (1986). Cultural myths in the making of a teacher: Biography and social structure in teacher education. *Harvard Educational Review* vol. 56 nº4, pp. 442-456.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brookfield, S. (2006). *Developing critical thinkers*. Obtido em 9 de setembro de 2013, de Dr. Stephen D. Brookfield:
http://www.stephenbrookfield.com/Dr._Stephen_D._Brookfield/Workshop_Materials.html
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Burgess, R. G. (1986). *Sociology, education and schools. An introduction to the sociology of education*. London: B.T. Batsford Ltd.
- Buunk, A. P., Peiró, J. M., Rodríguez, I., & Bravo, M. J. (2007). A loss of status and a sense of defeat: An evolutionary perspective on professional burnout. *European Journal of Personality*, 21, pp. 471-485.
- Canário, R. (2007). Formação e desenvolvimento profissional de professores. *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida* (pp. 1-19). Lisboa, Parque das Nações, Pavilhão Atlântico: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. 27 e 28 de setembro.
- Carlottto, M. S., & Palazzo, L. S. (2006). Síndrome de burnout e fatores associados: Um estudo epidemiológico com professores. *Cadernos de Saúde Pública*, 22 (5), pp. 1017-1026.
- Carlyle, D., & Woods, P. (2002). *Emotions of teacher stress*. Straffordshire; Sterling: Trentham Books .
- Carroll, J. (1985). *Guilt: The grey eminence behind character, history and culture*. London; Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Clark, C. M., & Yinger, R. J. (1987). Teacher planning. In J. Claderhead, *Exploring teachers' thinking* (pp. 84-103). London: Cassell.
- Cogan, M. (1973). *Clinical supervision*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Coghlan, D., & Brannick, T. (2010). *Doing action research in your own organization*. London: SAGE publications.
- Commission, E. (2004). *Common European Principles for teacher competences and qualifications*. Obtido em 9 de setembro de 2013, de Education and training 2010 - The success of the Lisbon strategy hinges on urgent reforms:
http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf
- Connell, R. (1983). *Which way is up?* Sydney: Allen & Unwin.
- Cortesão, L. (2000). *Ser professor: Um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Afrontamento.
- Cosme, A. (2009). *Ser professor: A acção docente como uma acção de interlocução qualificada*. Porto: Livpsic, Legis Editora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cranton, P. (1996). *Professional development as transformative learning: New perspectives for teachers of adults*. Toronto, Ontario: Wall & Emerson.
- Cruz, M. B., Dias, A. R., Sanches, J. F., Ruivo, J. B., Pereira, J. C., & Tavares, J. J. (1988). A situação do professor em Portugal. *Análise Social*, pp. 1187-1293 (Relatório da Comissão criado pelo despacho 114/ME/88 do Ministro da Educação, vol. XXIV (103-104), 1988 (4º, 5º).
- Danielson, C. (2011). *Melhorar a prática profissional. Um quadro de referência para a docência*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Davies, L. (1978). The view from the girls. *Educational review*, vol. 30, 2, 103-109.
- Day, C. (1993). Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In A. E. Nóvoa, *Avaliações em educação: Novas perspectivas* (pp. 95-114). Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2007). A reforma da escola: Profissionalismo e identidade dos professores em transição. In M. A. Flores, & I. C. Viana, *Profissionalismo docente em transição: As identidades dos professores em tempos de mudança* (pp. 47-64). Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H., & Beresford, J. (2000). *Leading schools in times of change*. Berkshire: Open University Press.
- Densmore, K. (1987). Professionalism, proletarianisation and teacher work. In T. Popkewitz, *Critical studies in teacher education* (pp. 130-160). London & New York: The Falmer Press.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.
- Descombe, M. (1998). *The good research guide for small-scale social research projects*. Philadelphia: Open University Press.
- Develay, M. (2004). Por uma nova identidade docente, reconstruída a partir da actividade real da profissão. In Á. A. Martins, *Os professores: Identidades (re)construídas* (pp. 55-60). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. London: Heath.
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York: Touchstone Book.
- Dibbon, D. (2004). *It's about time. A report on the impact of workload on teachers and students*. Obtido em 9 de setembro de 2013, de Newfoundland and Labrador Teachers' Association: <http://www.nlta.nl.ca/files/documents/reports/wrkldstudy04.pdf>

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Esteve, J. M. (1995). Mudanças Sociais e função docente. In A. Nóvoa (org.), *Profissão professor* (pp. 93-124). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2001). *IRA - Investigação, reflexão, ação e formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2001). Realidades e perspectivas da formação contínua de professores. *Revista Portuguesa de Educação* vol. 14 (1), pp. 27-48.
- Fernandes, L. C. (2008). *Os medos dos professores... e só deles?* Lisboa: Sete Caminhos.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flores, J. G. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Flores, M. A., Day, C., & Viana, I. C. (2007). Profissionalismo docente em transição: As identidades dos professores em tempos de mudança. Um estudo com professores portugueses e ingleses. In M. A. Flores, & I. C. Viana, *Profissionalismo docente em transição: As identidades dos professores em tempos de mudança* (pp. 8-45). Braga: Centro de Investigação em Educação. Instituto de Educação e Psicologia - Campus de Gualtar. Universidade do Minho.
- Fogarty, R., Perkins, D., & Barell, J. (1992). *How to teach for transfer*. Illinois: The Mindful School.
- Freudenberger, H. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, pp. 159-165.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992). *Teacher development and educational change*. London: Falmer Press.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2005). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Goldhammer, R. (1969). *Clinical supervision: Special methods for the supervising of procedures*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Gomez, G. R., Flores, J., & Jiménez, E. (1996). *Metodologia de la investigacion cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.
- Goodson, I. (2008). *Investigating the teacher's life and work*. Rotterdam: Sense Publishers.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Guillaume, F. R. (2000). Conditions de vie et de travail des enseignants. *Éducation & formations*, nº 56, avril-juin, pp. 77-85.
- Hargreaves, A. (1992). Time and teachers' work: An analysis of the intensification thesis. *Teachers College Record*, 94, pp. 87-108.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em tempos de mudança*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society. Education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (2004). A profissão de ensinar, hoje. Ser professor na era da insegurança. In Á. Adão, & É. Martins, *Os professores: Identidades (re)construídas* (pp. 13-36). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. F. (1992). Introduction. In A. Hargreaves, & M. F. Fullan, *Understanding teacher development* (pp. 1-19). New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. F. (1996). Teachers' professional lives: Aspirations and actualities. In I. F. Goodson, & A. Hargreaves, *Teachers' professional lives* (pp. 1-27). London: Falmer Press.
- Hargreaves, D. H. (1972). *Interpersonal relations and education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Herbert, E. (2001). *The power of portfolios: What children can teach us about learning and assessment*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Huberman, M. (1989). *Le cycle de vie professionnelle des enseignants secondaires. Résumé d'une recherche démentielle*. Genève: Cahiers de la Section des Sciences de l'Education (54), Université de Genève.
- Huberman, M. (1993). *The lives of teachers*. New York: Teachers College Press.
- Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa, *Vidas de professores* (pp. 79-110). Porto: Porto Editora.
- Keltchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teacher's professional development. *Teaching and Teacher Education* vol. 9, nº 5/6 October, December, pp. 443-456.
- Kemmis, S. (1985). Action research and the politics of reflection. In R. K. D. Boud, *Reflection: Turning experience into learning* (pp. 139-163). London: Kogan Page.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Klette, K. (1998). Working time blues: On how norwegian teachers experience restructuring in education. *Change: Transformations in Education*, vol. 1, nº 1, May, pp. 48-61.
- Kosky, V. (2005). *Action research for improving practice. A practical guide*. London: Paul Chapman Publishing.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues* n. 2, pp. 34-36.
- Lima, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. M. (1996). O papel de professor nas sociedades contemporâneas . *Educação, Sociedade & Culturas* nº 6, pp. 47-72.
- Lortie, D. C. (2002). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- MacBeath, J., Meuret, D., Schratz, M., & Jakobsen, L. B. (2005). *A história de Serena. Viajando rumo a uma escola melhor*. Porto: Edições Asa.
- Makins, V. (1969). Child's eye view of teacher. *Times Educational Supplement*, 19 September, pp. 21-23.
- Marconi, M. D., & Lakatos, E. M. (1996). *Técnicas de pesquisa: Planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. São Paulo: Atlas.
- Marston, S., Courtney, V., & Brunetti, G. (2006). The voices of experienced elementary teachers: Their insights about the profession. *Teacher Education Quarterly*, Spring, pp. 111-131.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. California, London, New Delhi: SAGE Publications.
- Monteiro, A. R. (2000). Ser professor. *Inovação* vol. 3, nº 2-3, pp. 11-37.
- Moreira, M. A. (1996). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Nash, R. (1974). Pupils' expectations for their teachers. *Research in Education*, 12, November, pp. 47-61.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking. A study of teaching as work*. London: Routledge.
- Nóvoa, A. (1986). *Do mestre-escola ao professor do ensino primário. Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI-XX)*. Lisboa: Universidade Técnica - Instituto Superior de Educação Física.
- Nóvoa, A. (1991). A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização escola. *Inovação* vol. 4, nº 1, pp. 63-76.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Nóvoa, A. (1995). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1997). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Instituto de Inovação Educaional, Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2007). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. Obtido em 9 de setembro de 2013, de Sindicato dos professores de S. Paulo. Palestra: <http://pt.scribd.com/doc/2943879/Desafios-do-trabalho-do-professor-Antonio-Novoa>
- Oliveira, S. R. (2011). *Os professores funcionam como uma bateria viciada*. Obtido em 9 de Setembro de 2013, de Educare: <http://www.educare.pt/educare/Atualidade.Noticia.aspx?contentid=90393CF5447D521CE0400A0AB8001D4F&channelid&opsl=1>
- Otero-López, J. M., Santiago, M. J., Godás, A., Castro, C., Villardefrancos, E., & Ponte, D. (2008). An integrative approach to burnout in secondary school teachers: Examining the role of student disruptive behaviour and disciplinary issues. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (2), pp. 259-270.
- Ozga, J. (1995). Deskilling a profession: Professionalism, deprofessionalisation and the new managerialism. In H. B. Saran, *Managing teachers as professionals in schools* (pp. 21-37). London: Kogan Page.
- Ozga, J. T., & Lawn, M. A. (1981). *Teachers professionalism & class*. Hampshire: The Falmer Press.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2000). A arte de construir competências. *Revista Nova Escola. Abril Cultural*, pp. 19-31.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação*. Porto: Asa Editores.
- Perrenoud, P. (2006). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage (5e éd.)*. Paris: ESF.
- Pimenta, S. G. (1999). Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In S. G. Pimenta, *Saberes pedagógicos e atividade docente* (pp. 15-34). São Paulo: Cortez Ed.
- Pozo, J. I. (2004). A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. *Revista Pedagógica Pátio - Educação ao Longo da Vida - Ano VIII agosto/outubro nº 31*, pp. 8-11.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Punch, K. (1998). *Introduction to social research: Quantitative & qualitative approaches*. London: SAGE Publications.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reiman, A., & Thies-Sprinthall, L. (1988). *Mentoring and supervision for teacher development*. New York: Longman.
- Reis, E. B., Araújo, T. M., Carvalho, F. M., Barbalho, L., & Silva, M. O. (2006). Docência e exaustão emocional. *Educação Social*, 27 (94), pp. 229-253.
- Robertson, S. L. (1996). Teachers' work, restructuring and postfordism: Constructing the new "professionalism". In I. F. Hargreaves, *Teachers' professional lives* (pp. 28-55). London: Falmer Press.
- Rocha, A. P. (2013). Turma XL - Aprendizagens em risco. *Almadaforma. Revista do Centro de Formação da Associação das Escolas de Almada. Políticas e Práticas Educativas*, setembro, pp. 25-29.
- Rocha, A. P., & Salema, H. (2012). Formar o professor-investigador em contextos de dispersão. Promover a transferibilidade de destrezas organizacionais para competências de desenvolvimento curricular. *Revisitar os estudos curriculares. Onde estamos e para onde vamos?* (pp. 131-132). Lisboa: Instituto de Educação.
- Rocha, A. P., & Salema, H. (2012). Formar o profissional em contextos de dispersão da sua atividade docente. Contributos da literatura. In A. Ventura, J. A. Costa, & A. Neto-Mendes, *VII Simpósio de organização e gestão escolar. Escolas, competição e colaboração: que perspectivas? Programa. Resumos das comunicações* (p. 28). Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF.
- Roldão, M. C. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: Que triangulação? In L. Alonso, & M. C. Roldão, *Ser professor de 1º ciclo - Construindo a profissão* (pp. 13-26). Braga: CESC /Almedina.
- Roldão, M. C. (2007). Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva. *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida* (pp. 1-15). Conferência de 27 e 28 de setembro: Presidência do Conselho da União Europeia.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação* vol. 12 nº 34 jan/abr, pp. 94-103.
- Rosenholtz, S. J. (1991). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York: Teachers College Record.
- Rosso, S. D. (2006). Intensidade e imaterialidade do trabalho e saúde. *Trabalho, Educação e Saúde*, vol. 4, nº 1, pp. 65-91.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Rudduck, J., Day, J., & Wallace, G. (1997). Student's perspectives on school improvement: Reviewing the concept of partnership. In A. Hargreaves, *Rethinking educational change with heart and mind* (pp. 73-91). 1997 ASCD Yearbook: Alexandria Vit, ASCD.
- Sá-Chaves, I. (1999). Supervisão: Concepções e práticas. *Conferência de Abertura da Semana da Prática Pedagógica das Licenciaturas em Ensino* (pp. 7-24). Aveiro: Centro Integrado de Formação de Professores da Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. S. (2005). *Os portefólios reflexivos (também) trazem gente dentro. Reflexões sobre o seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I., & Amaral, M. J. (2000). Supervisão reflexiva. A passagem do eu solitário ao eu solidário. In I. Alarcão, *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 79-85). Porto: Porto Editora.
- Sachs, J. (2000). Rethinking the practice of teacher professionalism. In C. Day, A. Fernandez, & T. E. Moller, *The Life and work of teachers. International perspectives in changing times* (pp. 76-87). USA, Canada: Falmer Press.
- Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Buckingham: Open University Press.
- Sacristán, J. G. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa, *Profissão professor* (pp. 63-92). Porto: Porto Editora.
- Salema, H. (1995). *Ensinar e aprender a pensar: Um programa para apoio a alunos com baixo rendimento escolar*. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Tese de Doutoramento.
- Sanches, M. F. (2004). (Re)construção emancipatória da identidade dos professores na era da globalização e da sociedade do conhecimento: Que possibilidades? In Á. Adão, & É. Martins, *Os professores: Identidades (re)construídas* (pp. 37-54). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Saviani, D. (1996). Os saberes implicados na formação do educador. In M. A. Bicudo, & C. A. Junior, *Formação do educador: Dever do Estado, tarefa da Universidade vol. 1* (pp. 144-155). São Paulo: EDUNESP.
- Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century. Lessons from around the world*. OECD Publishing.
- Schofield, J. W. (1993). Increasing the generalizability of qualitative research. In M. Hammersley, *Educational research: Current issues* (pp. 91-114). London: The Open University Press.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação* (pp. 77-91). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Aldershot Hants: Avebury.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Seco, G. M. (2000). *A satisfação na actividade docente*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Tese de doutoramento em Ciências da Educação Psicologia da Educação apresentada na Universidade de Coimbra. (policopiado).
- Seiça, A. B. (2003). *A Docência como praxis ética e deontológica. Um estudo empírico*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Serra, A. (2003). *O distúrbio de stress pós-traumático*. Coimbra: Vale & Vale Editores, Lda.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher* vol. 15, nº 2 (Feb.), pp. 4-14.
- Shulman, L. S. (2005). *Excellence: An immodest proposal*. Obtido em 3 de dezembro de 2011, de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED498994.pdf>
- Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, vol. XXXX, March-April, pp. 2-9.
- Smyth, J., Dow, A., Hattam, R., Reid, A., & Shacklock, G. (2000). *Teachers' work in a globalizing economy*. London; New York: Falmer Press.
- Soares, I. M. (1995). Supervisão e inovação numa perspetiva construtivista do desenvolvimento. In I. Alarcão, *Supervisão de professores e inovação educacional* (pp. 135-147). Aveiro: CIDInE.
- SPI, P. (s.d.). *Stress Less*. Obtido em 9 de setembro de 2013, de http://www.spi.pt/stressless/activities_PT.html
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. California, London, New Delhi: SAGE Publications.
- Stenhouse, L. A. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heineman.
- Tardif, M., Lessard, C., & Lahaye, L. (1991). Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação nº 4*, pp. 215-234 Porto Alegre: Pannônica.
- Taylor, P. H. (1962). Children's evaluations of the characteristics of the good teacher. *British Journal of Educational Psychology*, vol. 32, Issue P3, November, 258–266.
- Teodoro, A. (2004). Um estudo europeu sobre os professores. Actividade, perfil e conteúdo ocupacional da profissão docente. In Á. Adão, & É. Martins, *Os professores: Identidades (re)construídas* (pp. 61-70). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Teodoro, A. (2007). *Professores, para quê? Mudanças e desafios na profissão docente*. Porto: Profedições.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Towsend, A. (2010). Action research. In D. Hartas, *Educational research and inquiry* (pp. 131-144). London, New York: Continuum International Publishing Group.
- Tuckman, B. W. (1978). *Conducting educational research*. New York, San Diego, Chicago, San Francisco, Atlanta: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Vásquez, R. R., & Angulo, R. F. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Viana, F. (2007). *Profissionalismo docente em transição: As identidades dos professores em tempos de mudança*. Braga: Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação. Cadernos CIEd.
- Vieira, C. M. (1999). A credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: Questões relativas à sua fidelidade e credibilidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXIII, 2, pp. 89-11.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of literature*. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woods, P. (1994). Adaptation and self-determination in English primary schools. *Oxford Review of Education*, vol. 20, nº 4, pp. 387-410.
- Woods, P. (1995). Aspectos sociais da criatividade do professor. In A. Nóvoa, *Profissão professor* (pp. 125-154). Porto: Porto Editora.
- Woods, P., Bob, J., Troman, G., & Boyle, M. (1997). *Restructuring schools, reconstructing teachers: Responding to change in the primary school*. Buckingham: Open University Press.
- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Yin, R. (2005). *Estudos de caso: Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Zeichner, K. (1992). Novos caminhos para o practicum: Uma perspectiva para os anos 90. In A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação* (pp. 115-138). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Publicações Dom Quixote.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zeichner, K. (1995). Beyond the divide of teacher research and academic research. *Teachers and teaching: Theory and practice* 1 (2), pp. 153-172.
- Zeichner, K., & Wray, S. (2001). The teaching portfolio in US teacher education programs: What we know and what we need to know. *Teaching and Teacher Education*, vol. 17, nº 5, July, pp. 613-621.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Apêndices

Apêndice 1 – Guião do questionário do estudo exploratório

1- Preparação do Questionário exploratório	
1.1. Enquadramento do questionário exploratório no estudo da dispersão da atividade docente	<p>Descrição:</p> <p>O estudo pretende conhecer as impressões dos professores do ensino pré-primário, básico e secundário sobre o que é a dispersão na atividade docente e os fatores que maior impacto têm tido na sua atividade.</p> <p>Para além de outros possíveis métodos de recolha de dados futuros - como a entrevista, o relatório dos formandos e da formadora (investigadora) da ação de formação que se pretende conceber, o questionário da avaliação da própria ação e questionários aos formandos - o questionário exploratório assume um papel importante porque permite recolher com muita rapidez, e em grande número, junto dos professores, as opiniões e as informações mais imediatas que poderão orientar o caminho a seguir na investigação.</p>
1.2. Definição dos objetivos do questionário exploratório	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a opinião que os professores têm da forma como vivem a sua atividade profissional; - Saber se os professores consideram viver com rotinas caracterizadas por tarefas inesperadas; - Compreender se os professores acham estar a dar resposta eficiente às tarefas na sala de aula e escola, e se têm disponibilidade para partilhar e experimentar inovações.
1.3. Participantes	Professores do ensino pré-primário, básico/secundário voluntários e anónimos.
1.4. Pré-teste do questionário exploratório	Será aplicado a cerca de uma dezena de professores voluntários do círculo de conhecimentos da investigadora.
1.5. Prazos	A aplicação do questionário decorrerá de 16/2/2011 a 17/3/2011, precedida da aplicação do pré-teste.
1.6. Condições logísticas	<p>Envio, por <i>email</i>, aos professores que realizarão os questionários do pré-teste.</p> <p>Concepção do questionário exploratório no <i>Google Docs</i> e divulgação do <i>link</i> ao maior número possível de professores através do <i>email</i> e de redes colaborativas de professores.</p>
2- Planeamento da concepção e aplicação do questionário exploratório	
2.1 Propósito	<ul style="list-style-type: none"> - Tema: estudo sobre a dispersão da atividade docente dos professores do ensino básico/secundário, a fim de apurar como os professores sentem estar a viver as suas responsabilidades profissionais, o que os afeta, o que tem sido satisfatório no seu desenvolvimento profissional, que causas e soluções apontam. - Dar resposta a uma questão de investigação: <i>Que fatores mais interferem no bem-estar a nível profissional?</i>

GUIÃO DO QUESTIONÁRIO DO ESTUDO EXPLORATÓRIO

2.2 Objetivos:	<p>- Dar resposta a dois objetivos:</p> <ol style="list-style-type: none"> Determinar o que os professores consideram ser a dispersão da sua atividade, a fim de aferir se os fatores apontados como dispersivos correspondem ao que provoca impacto negativo na sua atividade profissional; Identificar os fatores positivos e, por oposição, os negativos, com maior impacto no trabalho dos professores, a fim de demarcar as estratégias que poderiam vir a ser fundamentais na atenuação da dispersão da atividade profissional, bem como aquelas que não deveriam ser consideradas.
2.3 Dimensão:	Abrangência nacional relacionada com a circunstância de o questionário se encontrar disponível <i>online</i> e divulgado através de redes colaborativas virtuais de professores.
2.4 Meio de comunicação	Virtual e estabelecido <i>online</i> de modo assíncrono.
2.5 Tempo necessário para a realização do questionário	Cerca de vinte minutos.
2.6 Questionário exploratório	<p>Variáveis a serem estudadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Opinião sobre a dispersão da atividade docente; - Fatores positivos e negativos da profissão; - Fatores que mais contribuem para a dispersão. <p>Descriminação dos ítems:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaborar perguntas que permitam a resposta segundo uma escala Likert; - Considerar as expectativas da investigadora; - Criar perguntas alternativas que permitam detetar a tendência predominante de resposta ao número central, mais baixo ou mais alto da escala Likert; - Selecionar vocabulário adequado. <p>Apresentar de forma breve o projeto, sua relevância e interesse;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Garantir o anonimato dos participantes; - Frisar que se trata de um estudo; - Inserir o seguinte texto: <p>“Este estudo pretende analisar e compreender a dispersão da atividade docente, quais as áreas (mudanças e fatores) que mais contribuem para a fragmentação das tarefas docentes e quais as implicações na vida do professor, isto é, as facetas positivas e negativas da diversificação da função docente. A futura divulgação dos dados respeitará a confidencialidade e anonimato dos participantes neste estudo. Desde já, obrigada pela sua participação”.</p>

APÊNDICE 1

3- O questionário exploratório		
	Objetivos	Questões
3.1 Dados biográficos dos professores participantes	Realizar uma breve caracterização dos professores participantes	<p>1. <u>Idade:</u></p> <p>20-25 <input type="checkbox"/></p> <p>26-30 <input type="checkbox"/></p> <p>31-35 <input type="checkbox"/></p> <p>36-40 <input type="checkbox"/></p> <p>41-45 <input type="checkbox"/></p> <p>46-50 <input type="checkbox"/></p> <p>51-55 <input type="checkbox"/></p> <p>56-60 <input type="checkbox"/></p> <p>60+ <input type="checkbox"/></p>
	Verificar se algum destes dados é relevante relativamente à temática da dispersão e respostas dos participantes	<p>2. <u>Género:</u></p> <p>Masculino <input type="checkbox"/></p> <p>Feminino <input type="checkbox"/></p> <p>3. <u>Estado Civil:</u></p> <p>Solteiro <input type="checkbox"/></p> <p>Casado <input type="checkbox"/></p> <p>Divorciado <input type="checkbox"/></p> <p>Viúvo <input type="checkbox"/></p> <p>Outros <input type="checkbox"/></p> <p>4. <u>Distância do seu domicílio familiar/ permanente em relação à escola:</u></p> <p>Até 5km <input type="checkbox"/></p> <p>Até 20km <input type="checkbox"/></p> <p>Entre 30km a 50km <input type="checkbox"/></p> <p>Entre 50km a 70km <input type="checkbox"/></p> <p>Mais do que 70km <input type="checkbox"/></p> <p>5. <u>Número de filhos....</u></p> <p>6. <u>Grau académico mais elevado:</u></p> <p>Bacharelato <input type="checkbox"/> em</p> <p>Licenciatura <input type="checkbox"/> em</p> <p>C. pós-graduação <input type="checkbox"/> em</p> <p>Mestrado <input type="checkbox"/> em</p> <p>Doutoramento <input type="checkbox"/> em</p> <p>Outros <input type="checkbox"/> em</p> <p>7. <u>Vínculo Profissional:</u></p> <p>Quadro <input type="checkbox"/></p> <p>Além Quadro <input type="checkbox"/></p> <p>Termo <input type="checkbox"/></p> <p>8. <u>Nº de anos de experiência como professor:</u></p> <p>0-5 <input type="checkbox"/></p> <p>6-10 <input type="checkbox"/></p> <p>11-15 <input type="checkbox"/></p> <p>16-20 <input type="checkbox"/></p> <p>21-25 <input type="checkbox"/></p> <p>26-30 <input type="checkbox"/></p> <p>31-35 <input type="checkbox"/></p> <p>36+ <input type="checkbox"/></p>

GUIÃO DO QUESTIONÁRIO DO ESTUDO EXPLORATÓRIO

		<p>9. <u>Escola onde trabalha:</u> </p> <p>10. <u>Nível ou níveis de ensino que leciona:</u> </p> <p>11. <u>Níveis e anos que leciona ou, caso não tenha turmas, que funções desempenha:</u> </p> <p>12. <u>Disciplinas que leciona:</u> </p> <p>13. <u>Na escola, para além das atividades docentes, qual/quais os cargos que desempenha:</u> </p> <p>14. <u>Nº (aproximado) de alunos da escola em que trabalha:</u></p> <p>15. Até 250 <input type="checkbox"/> Até 500 <input type="checkbox"/> Até 1000 <input type="checkbox"/> Até 1500 <input type="checkbox"/> Mais de 1500 <input type="checkbox"/></p> <p>16. <u>Nº (aproximado) de professores da escola em que trabalha:</u> Até 70 <input type="checkbox"/> Até 100 <input type="checkbox"/> Até 130 <input type="checkbox"/> Mais de 130 <input type="checkbox"/></p>
--	--	---

APÊNDICE 1

	Objetivos	Questões fechadas Escala Likert: 1 Discordo totalmente 2 Discordo 3 Moderadamente de acordo 4 Concordo 5 Concordo completamente;	Observações
3.2 O que pensam os professores sobre a sua vida profissional	Determinar o que os professores consideram ser a dispersão da sua atividade, a fim de aferir se os fatores apontados como dispersivos correspondem ao que provoca impacto negativo na sua atividade profissional	1. Neste momento sinto-me satisfeito com a minha vida profissional. 2. Estou motivado. 3. Desempenho as funções para as quais me preparei academicamente. 4. Desempenho funções burocráticas para as quais não recebi preparação. 5. O meu volume de trabalho é demasiado elevado. 6. A minha rotina de trabalho na escola é muito diversificada. 7. É frequente surgirem tarefas inesperadas que tenho de atender. 8. Sinto-me eficaz a dar resposta a todas as solicitações e obrigações da escola. 9. Trabalho normalmente para além do mínimo exigido. 10. Considero o meu trabalho mais burocrático nos últimos três anos. 11. São as funções burocráticas que mais ocupam o meu tempo como professor. 12. São as funções didáticas e pedagógicas que mais ocupam o meu tempo como professor. 13. As tarefas burocráticas perturbam a minha vida profissional. 14. Tenho uma atividade profissional muito fragmentada. 15. A minha atividade profissional não é fragmentada pois dedico-me só à minha especialidade. 16. Tenho estratégias de defesa para atenuar os aspetos negativos da minha atividade profissional. 17. Já recebi formação que me ajudou a encarar as dificuldades da minha atividade profissional. 18. A minha vida profissional seria mais eficaz se recebesse formação para encarar as dificuldades.	- Conhecer o grau de motivação e satisfação dos participantes. - Saber se os professores sentem estar a desempenhar as funções que consideram devidas, na medida adequada e se conseguem dar-lhes resposta. - Conhecer o peso do trabalho burocrático e didático pedagógico na atividade docente. - Saber se os professores consideram ter uma atividade fragmentada e se conseguem reagir aos aspetos negativos da sua atividade. -Saber se a formação profissional é importante para os professores reagirem às dificuldades profissionais.
	Perceber qual a imagem geral que os participantes têm da sua atividade enquanto professores		
3.3 Quais são os fatores com impacto positivo, negativo e os que mais contribuem para a dispersão da atividade	Objetivos	Questões abertas	Observações
	Identificar os fatores positivos e, por oposição, os	1. Indique, pelo menos, dois dos principais fatores que, nos últimos três anos, tiveram um impacto	Perceber quais os fatores que os professores

GUIÃO DO QUESTIONÁRIO DO ESTUDO EXPLORATÓRIO

docente	negativos, com maior impacto no trabalho dos professores, a fim de demarcar as estratégias que poderão vir a ser fundamentais na atenuação da dispersão da atividade profissional, bem como aquelas que não deveriam ser consideradas.	positivo no seu trabalho enquanto professor. 2. Indique, pelo menos, dois dos principais fatores que, nos últimos três anos, tiveram um impacto negativo no seu trabalho enquanto professor. 3. Indique, pelo menos, dois dos principais fatores que mais contribuem para a dispersão da atividade docente.	mais destacam como tendo impacto positivo na sua vida profissional e, por contraste, os que mais vezes assinalam como tendo impacto negativo. Perceber o que os professores entendem por dispersão da sua atividade a partir dos fatores que assinalam como sendo causadores de dispersão.
3.4 O que pensam os professores sobre o seu trabalho na sala de aula e na escola	Objetivos	Questões fechadas Escala Likert: 1 Discordo totalmente 2 Discordo 3 Moderadamente de acordo 4 Concordo 5 Concordo completamente;	Observações
	Perceber as condições profissionais que determinam as práticas dos participantes	1. Tenho conseguido diversificar as minhas estratégias de ensino para atender às diferenças dos alunos. 2. Posso formação adequada para dar um bom contributo no trabalho colaborativo com os colegas. 3. Partilho ideias e materiais pedagógicos, de modo espontâneo, com o meu Grupo. 4. Tenho tempo para discutir e trabalhar com os colegas questões de aprendizagem e ensino. 5. Tenho muita disponibilidade para experimentar inovações nas minhas práticas e na sala de aula. 6. Pratico a diferenciação pedagógica. 7. Não pratico a diferenciação pedagógica porque fragmenta, negativamente, as tarefas na sala de aula. 8. A maior percentagem de tempo na escola é passada na sala de aula. 9. Sinto-me satisfeito com as minhas capacidades para gerir as	- Conhecer aspetos da atividade dos professores na sala de aula e junto dos colegas que poderão sugerir outros caminhos para a investigação. - Saber se os professores sentem conseguir dar resposta às dificuldades profissionais.

APÊNDICE 1

		dificuldades que encontro na escola.	
4- Validação do questionário exploratório			
4.1. Aplicação de um pré-teste do questionário exploratório	Pretende-se aferir se o questionário pode ser preenchido por qualquer professor do ensino pré-primário, básico e secundário a exercer funções nas escolas, se surgem sugestões de alteração e se se verificam omissões que devem ser corrigidas. Pretende-se também perceber se a temática da dispersão, espelhada nas questões do questionário, interessa aos participantes pelo seu grau de adesão.		
4.2. Prazos	A aplicação do pré-teste do questionário decorrerá de 1/2/2011 a 11/2/2011.		
5 - Passos subsequentes à realização do questionário exploratório			
5.2. Verificação dos dados	Determinar: - A relevância: importância em relação aos objetivos; - A clareza nas respostas às questões abertas; - Novos caminhos para a investigação.		
5.3. Tratamento dos dados	Análise dos dados quantitativos das questões fechadas: - Verificar percentagens geradas automaticamente pelo <i>Google Docs</i> ; Criação de um conjunto de temas para as questões abertas. Proceder a uma análise de conteúdo: - Fazer uma leitura flutuante; - Criar grelha de registo; - Categorizar; - Inferir.		

Apêndice 2 – Portefólio de Doutoranda

 <p>Instituto de Educação UNIVERSIDADE DE LISBOA</p>			
<p>PORTEFÓLIO DE DOUTORANDA</p> <p>DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO</p> <p>ESPECIALIZAÇÃO EM SUPERVISÃO E ORIENTAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL</p>			
			<p>2011-2012</p>
<p>ANA PAULA ROCHA</p>			
<p>UNIVERSIDADE DE LISBOA</p>			

ÍNDICE

INTRODUÇÃO

Cap. I - INFORMAÇÃO PESSOAL

1. Perfil
2. Experiência profissional
3. Educação e formação
4. Experiência Académica na área da investigação e divulgação
5. Experiência na Formação de Professores
6. Experiência nas Tecnologias da Comunicação e Informação
7. Aptidões e competências pessoais

Cap. II - INICIATIVAS PRELIMINARES AO PROJETO DE TESE DE DOUTORAMENTO

1. Frequência da parte curricular do Curso de Mestrado em Supervisão e Orientação da Prática Profissional (SOPP)
2. Desenho da investigação – primeiras versões
3. Títulos da Tese – Evolução
4. Domínio a investigar - Objetivos gerais. Registo provisório da tese
5. Contactos estabelecidos com autores estrangeiros

Cap. III – ATIVIDADES DE DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE TESE DE DOUTORAMENTO

- 1 Participação em Seminários e Congressos em Educação e Investigação
 - 1.1 Seminários
 - 1.2 Congressos

Cap. IV – PROJETO DE TESE DE DOUTORAMENTO

REFLEXÃO GLOBAL

OBRAS CITADAS

INTRODUÇÃO

O presente portefólio procura representar um olhar autocrítico e reflexivo sobre o meu percurso na qualidade de Doutoranda, ao longo de um período que antecede a candidatura ao Doutorado em Educação e se prolonga até ao momento em que se irá apresentar o Projeto de Tese. Pretende-se que reflita a minha história enquanto aluna do Curso de Formação avançada do Doutorado, os avanços, reflexões, avaliações, reformulações, atividades em que participei. Espera-se que este documento evidencie o desenvolvimento metodológico do projeto de tese, a tomada de consciência dos progressos realizados, o reconhecimento dos pontos fortes e fracos das iniciativas tomadas e o trabalho empreendido.

A sua redação, ocorrida entre finais de novembro de 2011 e abril de 2012, permite evidenciar o desenvolvimento profissional que se operou, bem como a reflexão crítica que este percurso estimulou. As evidências coligidas possibilitam assinalar a evolução e o aperfeiçoamento de métodos no sentido de maior destreza investigativa.

Optei por uma organização em quatro capítulos que se dividem entre a informação de cariz pessoal, no primeiro capítulo, as iniciativas preliminares, no segundo, e as atividades de desenvolvimento do Projeto de Tese, no terceiro capítulo. No quarto capítulo, apresento a motivação que me impulsionou a avançar para o projeto de Doutorado, as decisões que foi preciso tomar e os receios que ainda subsistem. Por último, realizo uma reflexão final a título de balanço.

Consequentemente, o que se apresenta a seguir resulta na descrição da minha trajetória de aprendizagem no Curso de Supervisão e Orientação da Prática Profissional. Este portefólio, narrativo, interpretativo e crítico conjuntamente, transcorre das diferentes experiências de trabalho, as quais produziram uma aprendizagem partilhada muito agradável e enriquecedora, conducente ao desenvolvimento de saberes. Trata-se de uma reflexão pessoal que permitiu avaliar as ações vivenciadas ao longo da frequência do Curso.

A redação das memórias do processo de aprendizagem teve uma função catalisadora no plano individual, permitindo interpretações compreensivas da experiência, atribuindo sentido à mesma.



CAP. I - INFORMAÇÃO PESSOAL ⁹¹

1. PERFIL

Apelidos / Nomes próprios	Rocha, Ana Paula de Sousa Gonçalves
Correios electrónico	aprocha@campus.ul.pt
Nacionalidade	Portuguesa
Profissão	Professora do Ensino Secundário Público

2. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Datas	De 1986 à presente data
Função ou cargo ocupado	Professora do Quadro de Nomeação Definitiva do Ensino Público numa Escola Secundária da área da Grande Lisboa
Datas	De 2006 à presente data
Função ou cargo ocupado	Formadora certificada nos domínios do Inglês, Literatura Inglesa, Linguística
Principais atividades e responsabilidades	Formadora do Centro de Formação CENFORES Formadora da Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI)

3. EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

Datas	2010/2011
Designação do curso frequentado	Aluna do Curso de formação avançada do Doutoramento em Educação – Especialização em Supervisão e Orientação da Prática Profissional
Principais disciplinas/competências profissionais	Conhecimento e Desenvolvimento Profissional, Modelos e Práticas de Supervisão, Organização e Avaliação da Prática Profissional, Metodologias de Investigação I e II, Seminário de Investigação I
Datas	2010/2011
Designação do curso frequentado	Curso de Mestrado em Educação – Especialização em Supervisão e Orientação da Prática Profissional (correspondente ao 1º ano do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Educação)
Principais disciplinas/competências profissionais	Conhecimento e Desenvolvimento Profissional, Modelos e Práticas de Supervisão, Organização e Avaliação da Prática Profissional, Metodologias de Investigação I e II
Nome e tipo da organização de ensino ou formação	Universidade de Lisboa, Instituto de Educação

⁹¹ A informação pessoal aqui reproduzida reporta-se ao ano em que o presente Portefólio foi elaborado.

Datas	1996/2000
Designação da qualificação atribuída	Mestrado em Estudos Anglo-Portugueses
Principais disciplinas/competências profissionais	Estudos Anglo-Portugueses, Teoria da Literatura, Cultura Inglesa, Cultura Norte-Americana
Nome e tipo da organização de ensino ou formação	Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Datas	1998
Designação da qualificação atribuída	Aperfeiçoamento da Língua Inglesa , Curso de Metodologias e Técnicas Pedagógicas
Principais disciplinas/competências profissionais	English Language
Nome e tipo da organização de ensino ou formação	International Language Academy – Cambridge, England
Datas	1993/1994
Designação da qualificação atribuída	Qualificação em Ciências da Educação
Principais disciplinas/competências profissionais	Comunicação Educacional, Didática do Inglês, Didática Específica do Alemão, Psicologia Educacional, Métodos e Técnicas da Educação
Nome e tipo da organização de ensino ou formação	Universidade Aberta
Datas	1982/1986
Designação da qualificação atribuída	Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas variante de Inglês e Alemão
Principais disciplinas/competências profissionais	Inglês, Alemão, Estudos Linguísticos, Estudos Literários, Cultura Inglesa, Cultura Alemã, Cultura Portuguesa, Literatura Alemã, Literatura Inglesa, Literatura Americana, Linguística Inglesa, Linguística Alemã, Teoria da Literatura
Nome e tipo da organização de ensino ou formação	Universidade Clássica de Lisboa, Faculdade de Letras

4. EXPERIÊNCIA ACADÉMICA NA ÁREA DA INVESTIGAÇÃO E DIVULGAÇÃO

Datas	2011/2012
Designação da atividade	Colaboradora - Membro do Grupo de Investigação Currículo e Formação de Professores Instituto de Educação da Universidade de Lisboa Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação

APÊNDICE 2

Participação em congressos	<p>XI Congresso SPCE – Guarda: 30 de junho e 1 e 2 de julho de 2011</p> <p>Participação com a seguinte comunicação: Rocha, A.P. & Salema, H. (2011). Dispersão da Atividade Docente. O poder do professor crítico reflexivo num contexto formativo colaborativo. In Reis, C. S., Neves, F. S. (coord.). (2011). <i>Guia para o XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação</i> (pp. 74-75). Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.</p> <p>XIX Colóquio AFIRSE – Lisboa: 2, 3 e 4 de fevereiro de 2012</p> <p>Participação com a seguinte comunicação: Rocha, A.P. & Salema, H. (2012). Formar o professor-investigador em contextos de dispersão. Promover a transferibilidade de destrezas organizacionais para competências de desenvolvimento curricular. In Albano Estrela (et. al), <i>Revisitar os estudos curriculares. Onde estamos e para onde vamos? Livro do Colóquio</i>. Lisboa: Instituto de Educação</p>
----------------------------	--

5. EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Datas	2004/2012
Designação da atividade	Formadora certificada pelo Conselho Científico-Pedagógico e Instituto do Emprego e Formação Profissional de Cursos de Formação creditados pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Continua
Áreas em que ministra formação como Formadora:	Diferenciação Pedagógica, Ferramentas Web 2.0, Avaliação da Oralidade das línguas estrangeiras, Ser um professor crítico reflexivo em colaboração.

6. EXPERIÊNCIA NAS TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO

Datas	2011/2012
Designação da atividade	Cogestora do Projeto Digital ELT (Ensino das Línguas Estrangeiras) APPI (Associação Portuguesa de Professores de Inglês)

7. APTIDÕES E COMPETÊNCIAS PESSOAIS

Língua(s) materna(s)	Portuguesa
----------------------	-------------------

Outra(s) língua(s) **Inglês, Alemão, Francês, Italiano, Espanhol**

Auto-avaliação	Compreensão		Conversação		Escrita	
Nível europeu (*)	Compreensão oral	Leitura	Interação oral	Produção oral		
Inglês	C2 Utilizador Experiente	C2 Utilizador Experiente	C2 Utilizador Experiente	C2 Utilizador Experiente	C2 Utilizador Experiente	C2 Utilizador Experiente
Alemão	B1 Utilizador Independente	B1 Utilizador Independente	B1 Utilizador Independente	B1 Utilizador Independente	A1 Utilizador Elementar	A1 Utilizador Elementar
Francês	B1 Utilizador Independente	B1 Utilizador Independente	B1 Utilizador Independente	B1 Utilizador Independente	A1 Utilizador Elementar	A1 Utilizador Elementar
Italiano	B1 Utilizador Independente	B1 Utilizador Independente	B1 Utilizador Independente	B1 Utilizador Independente	A1 Utilizador Elementar	A1 Utilizador Elementar
Espanhol	B1 Utilizador Independente	B1 Utilizador Independente	B1 Utilizador Independente	B1 Utilizador Independente	A1 Utilizador Elementar	A1 Utilizador Elementar

(*) [Nível do Quadro Europeu Comum de Referência \(CECR\)](#)

Aptidões e competências sociais Espírito de equipa, boa capacidade de comunicação, adaptação a ambientes multiculturais – aptidões e competências adquiridas em contexto profissional e por via da formação académica e contínua.

Aptidões e competências de organização Capacidade de liderança, capacidade de gestão de projetos e equipas - aptidões e competências adquiridas em contexto profissional e por via da formação académica e contínua.

Aptidões e competências informáticas

Aptidões do domínio das Tecnologias da Informação e Comunicação:
Muito Bom domínio de ferramentas Web 2.0 - "Certificado de Competências Digitais" datado de 15 de julho de 2010 emitido pelo Cenfores
Conhecimentos alargados de diverso *software*
Criadora e gestora de um *blog* da disciplina do Inglês
Criadora e gestora do *blog* da Biblioteca Escolar (Escola Secundária da Ramada)
Administradora do *site* da Biblioteca Escolar (Escola Secundária da Ramada)
Utilizadora regular do Quadro Interativo para leccionação da disciplina do Inglês
Utilizadora regular da plataforma *Moodle*, na qualidade de editora e gestora de disciplinas, em situação de ensino e formação de professores

Competências informáticas adquiridas através dos seguintes cursos/ações de formação contínua creditadas num total de 6,4 créditos:
Colaboração em Linha: Das Ferramentas à sua utilização com alunos de Inglês (Curso de Formação totalmente online/não presencial 2010)
A Utilização das TIC nos Processos de Ensino Aprendizagem do Inglês (Ação de Formação 2006)
Construção de Páginas *Web* com o *Frontpage* (Curso de Formação 2005)
A Internet como Elemento Interativo e Formativo na Escola (Ação de Formação 2004)
Usar a Internet para Navegar no Conhecimento (Curso de Formação 2002)

CAP. II - INICIATIVAS PRELIMINARES AO PROJETO DE TESE DE DOUTORAMENTO

1.FREQUÊNCIA DA PARTE CURRICULAR DO CURSO DE MESTRADO EM SUPERVISÃO E ORIENTAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL (SOPP)

Embora não consiga determinar em que circunstâncias me cruzei, há uns anos atrás, com uma citação de Terrell Bell - um reputado ex-secretário de estado da educação nos Estados Unidos da América - não resisto a transcrever a frase que proferiu, sobejamente reproduzida em diversos sítios da internet que compilam citações relacionadas com o ensino e que tem sido o mais próximo de um lema orientador do meu percurso profissional: *“There are three things to remember about education. The first one is motivation. The second one is motivation. The third one is motivation”*.

Ao decidir realizar este curso procurava a minha própria motivação porque sentia estar na altura de acrescentar saberes teóricos (que dizem o que é), que orientarão os saberes processuais (que dizem o que é preciso fazer do que é, para que se torne o que deve ser), aos saberes anteriormente adquiridos (Malglaive, 1995, p. 88).

Sempre senti um elevado comprometimento com o meu conhecimento porque sou, necessariamente, enquanto professora, uma construtora do currículo. Detenho, por conseguinte, uma enorme responsabilidade, na medida em que a qualidade do meu processo de ensino não está desligado da formação, enquanto docente, e da competência, enquanto profissional.

Este Curso permitiu que construa o conhecimento numa base de reflexão individual - simultaneamente partilhada - assente numa relação dialógica entre teoria e realidade. A circunstância de ter iniciado um portefólio reflexivo crítico, tendo começado por ser escrito “ao ‘sabor da pena’, ao sabor do pensamento, num movimento natural” um “embrião que obedece a um impulso de crescimento” (Alarcão, 1996, p. 128), conduziu a níveis mais elaborados de conhecimento e desenvolvimento.

Adquirir uma formação fundamentada e motivante, em educação, em que o *saber-saber* e o *saber-fazer* se interligam, foi, por conseguinte, o mote de partida para a inscrição no Curso de Supervisão e Orientação da Prática Profissional. A investigação, essencial para trilhar o caminho da aprendizagem no processo formativo, tem sido condição primária para ultrapassar algumas dificuldades, porém, tem constituído igualmente, um princípio

referencial, uma vez que me tornou num sujeito crítico em conquista de alguma autonomia intelectual.

Creio que, à medida que for transferindo o cunho das aprendizagens realizadas, proporcionadas pelo Curso, para o meu desempenho e obrigações profissionais, serei capaz de me destacar da tendência instalada nas escolas para práticas alienadas e alienantes decorrentes da imitação cega e submissa, subjugada a uma elevada burocracia.

Sou, por natureza, muito criativa, detentora de uma rebeldia moderada e respeitadora, tal como de um inconformismo apreciador da mudança, e demando compreender antes de executar. Por isso privilegio, na minha prática, a construção e reconstrução do conhecimento como processo central do ato educativo. Ao aguçar a minha capacidade de questionamento, com a frequência do Curso e a revisão da literatura, estarei a contribuir para o desenvolvimento de um pensamento crítico, permitindo uma perspetiva dissipadora de mitos e falsas verdades, conforme assimilei das leituras realizadas.

Na sua maioria, os textos teóricos, destacados pelas docentes responsáveis das disciplinas do Curso, proporcionaram uma descoberta de caminhos reflexivos que têm sido particularmente clarificadores. Tenho que admitir uma peculiar predileção pelos textos de Nóvoa (2007) (1995), (e autores que com ele colaboraram nalgumas obras), Perrenoud (1993), Brookfield (1995), Wenger (1998), Hargreaves (1998), entre outros. Com efeito, as matérias aliadas à cultura e identidade profissionais, assim como à natureza da profissão de professor, têm-se revelado temas marcantes e do meu interesse. As questões ligadas ao *eu* pessoal e profissional podem ser emocionais, encontrando-se alicerçadas em fatores intrínsecos e extrínsecos ao professor. Constroem-se num terreno movediço, ligando-se a lógicas de socialização e a contextos diversificados (pedagógicos, socioculturais, políticos). Geram-se e desenvolvem-se perante a pressão de diversas fontes de tensão no ensino, na mudança social, nas relações interpessoais, nas diversas trajetórias que cada um percorre.


O Curso foi, por conseguinte, muito enriquecedor a título pessoal e profissional, lançando a curiosidade pela investigação e pela temática a que decidi dedicar mais tempo por via do Projeto de tese de Doutoramento.


2. DESENHO DA INVESTIGAÇÃO – 1^{AS} VERSÕES



O desenho da investigação que optei por realizar foi sofrendo alterações decorrentes das aprendizagens realizadas e da frequência das disciplinas de Metodologia de Investigação I e II. Apresentam-se, seguidamente, as três versões que determinaram o processo investigativo apresentado no Projeto de Doutoramento.

Desde a primeira versão, ainda em formato de rascunho, à terceira, já com algumas certezas, medei leituras e reflexões, sugestões de grupo em partilha de ideias.

Primeira versão datada de 8 de dezembro de 2010:

	Proposta de título do qual decorre o problema a enunciar:
	Fragmentação da atividade docente: Virtudes e consequências da dispersão no desenvolvimento da profissão docente.


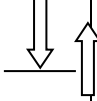
Etapa 1 	A pergunta é precisa, clara, concisa, é exequível (pode realizar-se face às condições da investigadora), é pertinente? 1. A pergunta de partida:
	Quais as problemáticas associadas à fragmentação da atividade docente no ensino do 3º ciclo e as suas consequências para o desenvolvimento do professor?
	Sub-perguntas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ O que é a dispersão na atividade do professor? ▪ Quais as principais consequências da dispersão da atividade docente? ▪ Como pode o professor combater a dispersão no quadro das atuais exigências da profissão docente? ▪ Em que medida pode o professor responder às responsabilidades que lhe são exigidas sem sofrer quebras no rendimento? ▪ De que forma a escola reage à problemática do excesso de trabalho administrativo? ▪ Quais as virtudes da dispersão da atividade docente? ▪ Como gerar processos de atenuação da atividade fragmentária do professor? ▪ Quais as metodologias de trabalho que melhor contribuem para a qualidade do desempenho docente em ambiente de dispersão e que promovem o desenvolvimento profissional? ▪

<p>Etapa 2</p> 	<p>Revisão da literatura: tem ligações com a pergunta de partida, são abordagens diversificadas, são textos com elementos de análise e interpretação, são em dimensão razoável?</p> <p>2. A exploração:</p> <p>Leituras sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que já foi escrito no âmbito da fragmentação / dispersão da atividade docente (aferir o que precisa de ser feito); • O que já foi escrito quanto ao stress na profissão docente; • O que já foi escrito quanto às consequências do excesso de trabalho administrativo; • Quadro legislativo mais recente do estatuto da carreira docente / perfil do professor; • Perspetivas teóricas que conduzem à melhoria da qualidade das funções docentes do ponto de vista da ação do professor; • Modelos de atuação mais eficazes na alteração de comportamentos de dispersão. <p>Entrevistas exploratórias: (a ponderar a sua concretização)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrevistar professores com funções letivas cumulativas com cargos; • Entrevistar professores em funções de direção; • Entrevistar professores apenas com funções letivas, sem cargos ou outras funções;
<p>Etapa 3</p> 	<p>Parte do balanço da etapa de exploração, da tomada de consciência de aspetos novos sobre o problema? Relaciona-se com teorias, abordagens que permitam entender o problema?</p> <p>3. A problemática ou perspetiva teórica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Determinação da abordagem teórica que vai permitir responder ao problema e tratá-lo ao longo do trabalho de investigação; • Explicitar o quadro teórico que convém ao problema – proceder a leituras complementares para explicitação da problemática.

	<p>A construção do desenho de investigação:</p> <p>É o desenho da metodologia e apresenta objetivos para a sua consecução?</p> <p>Metodologia de investigação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teoria Interpretativa (Cohen, Manion e Morrison, 2000) <ul style="list-style-type: none"> ○ O estudo incide sobre as origens e as problemáticas associadas à atividade fragmentária do professor do 3º ciclo que afetam a qualidade do seu desenvolvimento profissional: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Caracterizar a dispersão na atividade docente a partir da literatura e das entrevistas exploratórias; ▪ Determinar as origens e consequências da dispersão da atividade docente; ▪ Identificar as atribuições das funções docentes na configuração jurídica atual; ▪ Identificar as virtudes e omissões das orientações da atividade docente no quadro legislativo atual; ▪ Caracterizar modelos de atuação que promovam alterações de comportamentos de dispersão; ▪ Identificar de que forma a escola reage à problemática do excesso de trabalho administrativo; ▪ Explicitar de que modo a dispersão pode apresentar virtudes na atividade docente; ▪ Determinar as estratégias de atenuação da atividade fragmentária do professor; ▪ Apontar metodologias de trabalho que melhor contribuem para a qualidade do desempenho docente, em ambiente de dispersão, promotoras do desenvolvimento profissional. ○ Poderá implicar alguma subjetividade. • Abordagem de natureza qualitativa (Creswell, 2003): <ul style="list-style-type: none"> ○ Poder-se-á recorrer a métodos diversificados e
--	---

	<p>complementares;</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Eventual recurso a um estudo etnográfico por se tratar de uma abordagem ao problema numa escola; ○ Interpretativa e descritiva; ○ Não será hipotética dedutiva, nem positivista, porque se foca o estudo na compreensão do fenómeno da dispersão num contexto escolar específico e no discurso político (contexto legislativo atual) que determina as funções e perfis do professor. <p>• Método de recolha de dados:</p> <p>Principais:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Entrevistas semiestruturadas, cujo guião poderá ter questões abertas; ○ Observações estruturadas; ○ Notas de campo; ○ Inquéritos; ○ Narrativas.(?) <p>Secundários:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Informação documental: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentos contextualizadores das funções do professor; ▪ Documentos produzidos a nível de escola que atribuam funções aos professores; ▪ Outros considerados relevantes para a análise da questão da fragmentação da atividade docente ao nível de uma escola específica.
<p>Etapa 4</p> <p>↓</p>	<p>Permite recolha de informações?</p> <p>Entrevistar quem, como?</p> <p>4. A realização de entrevistas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Concepção dos instrumentos de entrevista; ▪ Entrevista a professores que solicitaram avaliação de aulas assistidas, professores supervisores com a função de relatores.
Etapa 5	Faz o tratamento da recolha de

APÊNDICE 2

	5. A análise de informações		informações obtida pela observação/entrevistas? Análise estatística de dados / análise de conteúdo?
	Análise dos dados recolhidos com as entrevistas e os documentos de escola.		
Etapa 6 	6. As conclusões		Coloca em evidência os novos conhecimentos, as consequências práticas?
	Apresentação dos resultados.		

Segunda versão datada de 3 de abril de 2011:

Problema	Poderá a introdução de práticas reflexivas críticas em trabalho colaborativo atenuar os efeitos da dispersão na actividade docente e no seu desenvolvimento profissional ?
Questões de investigação	<p>Como pode melhorar-se a capacidade dos professores reagirem à fragmentação da sua actividade?</p> <p>Que programa de formação pode contribuir para a adopção de metodologias de trabalho colaborativo, num contexto de dispersão, promotoras da qualidade do desempenho da própria prática docente?</p> <p>Que estratégias podem contribuir para o trabalho colaborativo e a reflexão crítica a fim de optimizar a dispersão da actividade docente?</p>

O que se pretende descobrir	<p>Identificar as relações entre um plano de formação para o pensamento crítico reflexivo, em projecto de <u>investigação-accção</u>, e o desenvolvimento de estratégias de atenuação da dispersão da actividade profissional;</p> <p>Determinar de que modo uma abordagem de formação de tipo colaborativo e construtivista, centrada em práticas de colegialidade e trabalho conjunto, poderá contribuir para aumentar a capacidade (<u>investigativa</u>-e) de reflexão dos professores, as oportunidades de partilha, o desenvolvimento profissional e a capacidade de resposta organizacional.</p>
-----------------------------	---

Metodologia	a. Participantes	<p>Numa fase pré-estudo: os participantes serão professores, de todos os níveis de ensino a exercer a sua actividade profissional em escolas de qualquer ponto do país, que acedam ao convite de responder a um questionário semi-estruturado, <i>online</i>, de modo voluntário.</p> <p>Na fase de estudo: serão participantes um grupo de professores voluntários, num número mínimo de dois, do mesmo Grupo de Recrutamento, a leccionar disciplinas do currículo do ensino básico ou secundário.</p>
	b. Recolha de dados	<p>Questionário fechado, <u>semiestruturado</u> e exploratório (pré-estudo) – realizado entre 16/2 e 25/3 e respondido por 68 professores;</p> <p>Aplicação, no início da formação, de um questionário estruturado (para identificar as condições de partida), e, no final do Programa de formação, utilização do mesmo questionário estruturado (identificar as condições de saída), de modo a obter dados comparáveis com os mesmos participantes.</p>

APÊNDICE 2

Terceira versão datada de 28 de abril de 2011:

TEMA	
‘Dispersão da atividade docente. O poder do professor crítico reflexivo num contexto formativo colaborativo’.	
PROBLEMA	Poderá um modelo eficaz de atenuação das facetas negativas da dispersão da atividade docente residir na introdução de práticas reflexivas críticas em trabalho colaborativo?
QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como pode melhorar-se a capacidade de os professores reagirem à fragmentação da sua atividade, na vertente que produz efeitos negativos e prejudica as suas próprias práticas? ▪ Que estratégias podem contribuir para o trabalho colaborativo e a reflexão crítica a fim de otimizar a dispersão da atividade docente? ▪ Que programa de formação pode contribuir para a adoção de metodologias de trabalho colaborativo, num contexto de dispersão, promotoras da qualidade do desempenho da própria prática docente?
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as relações entre um plano de formação para o pensamento crítico reflexivo, em projeto de investigação-ação, e o desenvolvimento de estratégias de atenuação da dispersão da atividade profissional; • Determinar de que modo uma abordagem de formação de tipo colaborativo e construtivista, centrada em práticas de colegialidade e trabalho conjunto, poderá contribuir para aumentar a capacidade investigativa e de reflexão dos professores, as oportunidades de partilha, o desenvolvimento profissional e a capacidade de resposta organizacional.
QUADRO DE REFERÊNCIA TEÓRICO	<ul style="list-style-type: none"> • Prática profissional <ul style="list-style-type: none"> ○ Conceito de atividade docente e funções dos professores ○ Definição de dispersão da atividade docente e implicações na vida do professor ○ Perfil do professor – novo profissionalismo ○ Áreas que mais contribuem para a dispersão da atividade docente • Formação do professor crítico reflexivo e colaborativo <ul style="list-style-type: none"> ○ Ser um professor crítico reflexivo ○ Resolver problemas da atividade profissional de modo colaborativo • Investigação-ação <ul style="list-style-type: none"> ○ Modelo do professor investigador - Vantagens da investigação sobre a prática e na ação ○ Estratégia de formação para o desenvolvimento da capacidade investigativa e promoção da reflexão dos professores
METODOLOGIA	<ul style="list-style-type: none"> • Investigação qualitativa, seguindo uma abordagem interpretativa • Investigação-Ação • Participantes: <ul style="list-style-type: none"> ○ Investigadora – Formadora ○ Professores de um mesmo grupo disciplinar

<p>INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário fechado, semiestruturado e exploratório, que permitiu recolher traços nos quais se poderá vir a considerar adequado intervir. Após o pré-teste, o questionário foi aplicado a sessenta e oito professores, voluntários e anónimos. • Concepção, testagem e avaliação de uma ação de formação: Relatórios do formador e formandos e portefólio reflexivo dos formandos. • Questionário fechado, estruturado (este permitirá identificar as condições de partida), e, no final do Programa de formação, a utilização do mesmo questionário estruturado (para aferir as condições de saída, assim como a evolução verificada). • Questionário de avaliação da ação de formação.
---	--

3. TÍTULOS DA TESE – EVOLUÇÃO

Tal como sucedeu com o desenho de estudo, o título do projeto de investigação também foi sendo objeto de reflexão. As primeiras quatro opções esboçadas denotam como a temática foi sofrendo a influência das leituras que realizei ao longo do tempo:

Fevereiro de 2011 – ‘Dispersão da atividade docente: facetas positivas e negativas no desenvolvimento da profissão.’

Março de 2011 – ‘Fragmentação da atividade docente: Virtudes e consequências da dispersão no desenvolvimento da profissão docente.’

Abril de 2011 – ‘Efeitos da dispersão da atividade docente. O poder do professor crítico reflexivo no desenvolvimento profissional.’

Maio de 2011 – ‘Efeitos da dispersão da atividade docente. O poder do professor num contexto reflexivo crítico.’

Desde junho de 2011, o título adotado foi o seguinte – ‘Dispersão da atividade docente. O poder do professor reflexivo crítico num contexto formativo colaborativo’, por parecer o que mais se aproximava do desenho de investigação que se vinha a esboçar e das intenções de ação previstas para o desenvolvimento do Projeto.

4. DOMÍNIO A INVESTIGAR - OBJETIVOS GERAIS. REGISTO PROVISÓRIO DA TESE

Por fim, tomadas as decisões necessárias, e uma vez garantido o apoio e supervisão da Professora Doutora Helena Salema, apresentei o registo provisório da tese no dia 7 de janeiro de 2011.

	Instituto de Educação UNIVERSIDADE DE LISBOA	Formulário II	Confirmação do(s) Orientador(s)
			Maria Helena Costa Salema 3 1 Jan 2011 (Assinatura)
REGISTO PROVISÓRIO DA TESE DE DOUTORAMENTO			
Nome do doutorando: <u>Juana Paula de Sousa Gonçalves Rocha</u>			
PROGRAMA DE DOUTORAMENTO EM <u>Educação</u> ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO: <u>Supervisão e Orientação da Prática Profissional</u> CURSO DE FORMAÇÃO AVANÇADA INICIADO EM: <u>18/3/2011</u> DURAÇÃO: <u>3</u> SEMESTRES (<u>90</u> ECTS) <u>versão</u> ORIENTADOR(ES): <u>Maria Helena Brígida Mendes Barbosa da Costa Salema</u>			
DOMÍNIO A INVESTIGAR, COM INDICAÇÃO DOS OBJECTIVOS GERAIS A ALCANÇAR: <p>"Dispersão da actividade docente: facetas positivas e negativas do desenvolvimento da profissão".</p> <p>O trabalho a desenvolver tem como objectivo geral investigar as áreas que mais contribuem para a dispersão na actividade dos professores do 3º ciclo, para determinar o que é a dispersão, como pode ser identificada e combatida no quadro das actuais exigências da profissão docente, bem como as facetas positivas e negativas da fragmentação das actividades.</p> <p>Ao conceber-se um programa de formação que vise contribuir para a adopção de metodologias de Trabalho, num contexto de dispersão, que promovam a qualidade do desempenho docente e o desenvolvimento profissional, o estudo poderá contribuir para a clarificação de estratégias de defesa e atenuação da actividade fragmentária do docente.</p>			
Lisboa, <u>7</u> de <u>Janeiro</u> de 20 <u>11</u> .			
Recebido e conferido: <u>[Assinatura]</u>		<u>Juana Paula Rocha</u> (Assinatura)	

5. CONTACTOS ESTABELECIDOS COM AUTORES ESTRANGEIROS

No âmbito das iniciativas preliminares ao projeto de doutoramento, e na sequência das primeiras leituras realizadas, tendo despertado em mim um interesse particular sobre a questão da dispersão da atividade docente, resolvi contactar os autores de referência, com cujas ideias e modo de abordagem às questões que afetam os docentes mais me identifiquei. Contactei também Philippe Perrenoud, porém, o seu contacto de *email* devolveu sempre um erro electrónico, não permitindo a comunicação. A intenção, que presidiu à iniciativa, decorreu da vontade de adquirir mais informação dos autores antes consultados e, igualmente, perceber a receptividade que o tema, escolhido ainda de forma embrionária, teria junto de investigadores reputados. O que se apresenta a seguir é a correspondência estabelecida, deixando denotar o bom acolhimento dos autores e gentileza no contacto:

Contacto por *email* com Andy Hargreaves:

de Ana Paula Rocha <aplocha@gmail.com>

para hargrean@bc.edu

data 25 de janeiro de 2011 13:13

assunto Changing Teachers, Changing Times

enviado por gmail.com

Dr Andy Hargreaves

I'm writing to you as I really appreciate your work and have, just recently, presented a university paper based on your text "**Changing Teachers, Changing Times**".

I'm a Portuguese secondary teacher currently doing my PhD on [Education with the Lisbon University](#). I've been teaching for 24 years now and consider your book a great guide for teachers' development.

I'm dedicated to the research on the fragmentation of teachers' work.

As I've come across with your book that relates to the theme, I wonder if you have any suggestion of other books, or texts of yours, that could help me develop the subject and obtain more information.

Thank you so much for your time.

Respectfully,

Ana Paula Rocha

de **Andrew Hargreaves**
<andrew.hargreaves@bc.edu>

para

Ana Paula Rocha
<aplocha@gmail.com>

data

28 de janeiro de 2011 02:00

assunto

RE: Changing Teachers, Changing Times

Dear Ana

Thanks for your very kind email,

Regarding my own work, I have written a number of papers on emotions of teaching that address the themes you raise. If you go to www.andyhargreaves.com, look at publications, then articles, then pull the drop down list to emotions you will find them.

In recent years, Day and Gu have done a very good book on teaching and teachers work. I am in the middle of a new book with Michael Fullan on What's Worth Fighting For in teaching. If you publish anything in English, I would love to see it.

Best wishes and good luck

Andy

Professor Andy Hargreaves, BA, PhD, Hon Doc (Uppsala), FRSA
Thomas More Brennan Chair in Education,
Lynch School of Education
Boston College
140 Commonwealth Avenue
Chestnut Hill, Massachusetts 02467-3813
web site: www.andyhargreaves.com

de **Ana Paula Rocha** aplocha@gmail.com

para Andrew Hargreaves <andrew.hargreaves@bc.edu>

data 12 de julho de 2011 14:16

assunto Re: Changing Teachers, Changing Times

Dr Andy Hargreaves:

I've previously written to you and am glad to let you know that my work is on progress. I've already read the Portuguese publication of your book "What's Worth Fighting For in Teaching", among other works of yours, and your ideas have been, so far, a great guide to my investigation. They will continue to be a great support.

I'm sending an abstract in English of what I'm doing. I hope one day I'll have enough time to write more in English so that I can share it with you.

Thank you for your attention.

Respectfully,

Ana Paula Rocha

- Mostrar citação -

Resumé Dispersion PhD work.docx

93K [Visualizar](#) [Transferência](#)

Contacto por email com Stephen Brookfield:

de [Ana Paula Rocha](#) <aplocha@gmail.com>

para sdbrookfield@stthomas.edu

data 22 de janeiro de 2011 16:32 ocultar detalhes 22 Jan

assunto Becoming a Critically Reflective Teacher

enviado por gmail.com

Dr Stephen Brookfield

I'm writing to you as I really appreciate your work and have, just recently, presented a university work based on your book *Becoming a Critically Reflective Teacher*.

I'm a Portuguese secondary teacher currently doing my PHD on [Education with the Lisbon University](#). I've been teaching for 24 years now and consider your book a great help for teachers' development.

I'm dedicated to the research on the fragmentation of teachers' work. As I've come across with your strategies to help teachers become reflective professionals and, therefore, improve performance, I wonder if you have any suggestion of strategies (pointed out in one of your works), related with the development of teachers, that would help fight the fragmentation of school, burocratic and other, activities (of the kind that destroy the quality of their lives as professionals and individuals). Of course, there's a chance that the fragmentation of work may have its advantages, but in Portugal, the experience is leading me to believe that the negative aspects are largely surpassing any possible advantages.

Thank you so much for your time.

Respectfully,
Ana Paula Rocha

de [Brookfield, Stephen D.](#) <SDBROOKFIELD@stthomas.edu>

para Ana Paula Rocha <aplocha@gmail.com>

data 28 de janeiro de 2011 15:59

assunto RE: Becoming a Critically Reflective Teacher

Dear Ms Paula Rocha,

I'm glad that you find my work appealing. The strategies that you've pointed out have been tried on, although not specifically in the context you refer to. I think they can be adapted, though. The theme you are going to develop on your research is of great interest and very updated. In case you develop any material in English I'd be interested in reading it and getting to know how you managed to adapt the strategies I've pointed out in my book.

Yours truly,
Stephen B.

CAP. III – ATIVIDADES DE DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE TESE DE DOUTORAMENTO

O Programa de Formação Avançada iniciou-se em março de 2011 sob a direção da Professora Doutora Helena Salema. Esta revelou-se incansável nas iniciativas que tomou, no sentido de me proporcionar a oportunidade de avançar para o Doutoramento. Assim sendo, propôs um Programa, a concretizar nos Seminários de Investigação I e II, que viria a potenciar a construção do meu conhecimento e a reconstrução dos saberes, estimulando-me a aceitar desafios que representaram uma experiência muito enriquecedora. Apresento, seguidamente, o plano que determinou o trabalho desenvolvido no Curso de Formação Avançada da autoria da Professora Doutora Helena Salema.

Programa de Doutoramento em Ciências da Educação
Especialização em Supervisão e Orientação da Prática Profissional
Curso de Formação Avançada (2 semestres)
Candidatura individual: Ana Paula de Sousa Gonçalves Rocha
Metodologia de Investigação II
Seminário de Investigação I
Seminário de Investigação II
O Seminário de Investigação I tem uma natureza tutorial de apoio ao tema e objetivos da investigação. Pretende aprofundar o quadro teórico e empírico que integra o problema da investigação.
O Seminário de Investigação II pretende apoiar o desenvolvimento da metodologia do trabalho a realizar, e, ao mesmo tempo, integrar a Doutoranda em redes de investigação nacionais e internacionais.

Programa dos Seminários de Investigação

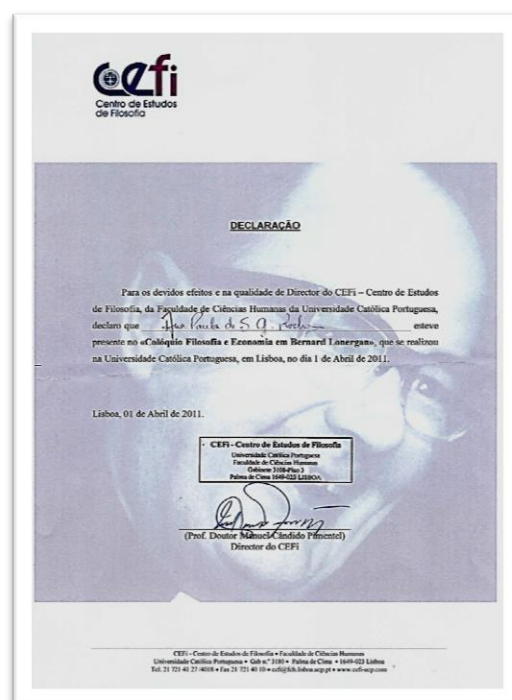
Seminário de Investigação I	Seminário de Investigação II
1. Novo profissionalismo docente Fragmentação da atividade do professor e suas implicações	Participação em Fóruns de Novos Investigadores (UL, UP, UA, UM)
2. Liderança /supervisão/ crescimento desenvolvimento profissional	Apresentação de Comunicações em Congressos (SPCE)
3. Supervisão e comunidades reflexivas, aprendentes, responsáveis, dialogantes e apoiantes.	Seminários no IEUL, mais diretamente relacionados com o seu trabalho, nomeadamente do doutoramento em Formação de Professores (a definir)
4. Investigação-ação individual e colaborativa	
5. Motivação, satisfação do professor no local de trabalho	
6. Clima de escola, cultura e mudança	
7. Funções e capacitação do professor	
8. Dimensões morais e intelectuais da liderança supervisiva	
9. Bibliografia em Anexo	

Produto final - Documento com carácter de revisão/discussão teórica, que servirá de base à vertente teórica do projeto de dissertação	Produto final – Documento e instrumentos que servirão de base à vertente metodológica do projeto de dissertação
---	---

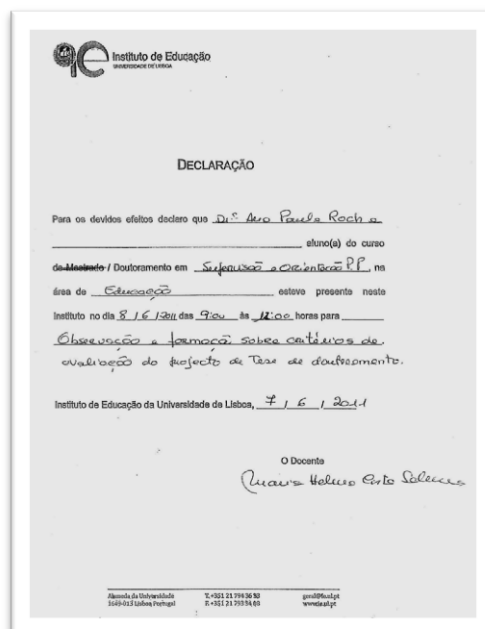
1. PARTICIPAÇÃO EM SEMINÁRIOS E CONGRESSOS EM EDUCAÇÃO E INVESTIGAÇÃO

A participação em Seminários, e outros espaços privilegiados para o encontro e debate de ideias na área das ciências da educação, tal como a apresentação de comunicações em Congressos e Simpósios, representou o acesso à partilha de experiências e a outros cenários de investigação.

2. SEMINÁRIOS



APÊNDICE 2





3. CONGRESSOS



A minha participação no XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE) constituiu a primeira experiência num encontro de investigadores, no qual apresentei uma comunicação oral. O encontro, muito bem organizado, proporcionou o contacto com investigadores de referência, tendo as mesas redondas, em que participaram Licínio Lima, Maria Teresa Estrela, Maria Jesus Sousa, da Universidade da Madeira, e Maria Isabel Festas da Universidade de Coimbra, revelado ser particularmente interessantes. O painel de comunicações orais em que participei, apresentou uma dimensão informativa e de promoção de competências, pelo confronto e partilha de ideias, muito enriquecedor, circunstância que viria a repetir-se no XIX Congresso da Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education (AFIRSE).

CAP. IV – PROJETO DE TESE DE DOUTORAMENTO

O Projeto de tese de Doutoramento, que decidi começar a estruturar, partiu de uma motivação própria, surgida ao longo do Curso de Mestrado e do Curso de Formação Avançada, radicando no interesse despertado pelos textos a que tive acesso, particularmente, nas disciplinas de Supervisão Pedagógica, ministrada pela Professora Doutora Helena Salema, e de Conhecimento e Desenvolvimento Profissional, lecionada pela Professora Doutora Cecília Galvão. Foram também muito importantes as leituras realizadas em Orientação da Prática Profissional que a Professora Doutora Odete Valente nos induziu a aprofundar. As metodologias de investigação constituiriam outra aquisição de saberes que a Professora Doutora Isabel Chagas conduziu de modo muito clarificador.

A temática inicialmente escolhida recaiu sobre a avaliação de desempenho docente, pela atualidade da questão, ao considerar-se um assunto ao qual os professores não podem estar indiferentes. Depressa comecei a aperceber-me dos constrangimentos pessoais que iria sentir no desenvolvimento de um projeto focalizado nesse tema. A avaliação dos professores deixou de ser uma questão inócua ou pacífica. Tem gerado conflitos nas escolas e depende de normativos legislativos que têm sido alterados ao ritmo das mudanças de política governamental. Um projeto orientado por documentos em turbulência constante teria de estar na senda das mudanças que regem essa matéria. Igualmente, a alteração das políticas poderia levar a que o projeto deixasse de fazer sentido. Por outro lado, alguns investigadores nacionais têm vindo a desenvolver trabalho nessa área, em teses de Doutoramento e dissertações de Mestrado, de modo que a originalidade de um novo Projeto teria de apostar

em caminhos não percorridos, sobre um assunto que leva a mal-estar entre os docentes pela invasão da sua zona de conforto.

Foi a reflexão sobre as desvantagens e limitações que teria de enfrentar que deixaram o caminho aberto para o prazer da leitura das obras de Andy Hargreaves (1998), Stephen Brookfield (1995) e Philippe Perrenoud (1993), e a imediata identificação com as questões abordadas. A temática da dispersão da atividade docente era-me familiar enquanto docente, colega e formadora de docentes. Determinar porque alguns professores conseguem ser-lhe resistentes e não se deixam demolir pela emergência das suas múltiplas tarefas, como é o meu caso, enquanto outros se abandonam às suas facetas negativas vivendo a trajetória profissional com inúmeros problemas, a que não são capazes de dar resposta, chegando a deixar a profissão ou a desenvolver patologias clínicas como a depressão, foi a primeira perspetiva de abordagem a esta questão. O estímulo da revisão da literatura, e a consciencialização das vertentes da temática da fragmentação da atividade docente, potenciou a vontade de aprofundamento e aferição de abordagens possíveis. Gradualmente, a minha necessidade de investigar a temática foi crescendo, no sentido de perceber a natureza da dispersão, a sua importância, para além da mera observação holística, as outras questões de que se reveste o assunto, e quais os mecanismos que poderiam levar à atenuação das suas características negativas.

Ao aperceber-me como o terreno de investigação se encontra por explorar na área, senti que poderia dar um contributo para a construção do conhecimento e aprofundamento conceptual da temática. Poderia, ainda, dar um contributo no que concerne à divulgação das fontes, cujos autores desenvolveram a sua investigação relativamente a questões que se podem relacionar com a dispersão do trabalho dos professores.

O primeiro desenho da investigação seria delineado na disciplina de Metodologia da Investigação I, orientado pela Professora Doutora Isabel Chagas. Esta enriqueceu as minhas propostas com as suas sugestões pela promoção do meu processo reflexivo e consequente construção do saber.

Desde então, o caminho que percorri, sempre apoiado pela Professora Doutora Helena Salema, permitiu-me estruturar o pensamento e tomar as decisões que melhor se adequam aos objetivos que pretendo atingir. Tenho alguns receios, ainda não afastados do meu horizonte como investigadora. Estes prendem-se com a aceitação, colaboração e contributo para o trabalho do projeto, por parte dos futuros participantes, no estudo que irei desenvolver. Os docentes sentem a sua vida profissional demasiado burocratizada e

sobrecarregada de obrigações, encontrando-se pouco disponíveis para dar mais do seu tempo a outras responsabilidades. O meu maior receio, prende-se, de facto, com as dificuldades que decorrem deste mal-estar generalizado que se instalou nas escolas, pelo excesso de exigências e falta de reconhecimento para com a importância de os docentes terem tempo livre disponível a fim de desenvolver trabalho criativo e colaborativo em ambiente descontraído e expurgado da pressão da prestação de contas. Ao solicitar aos docentes o envolvimento em projetos de investigação-ação poderei ter de deparar com resistências e até a não-aceitação. Creio, porém, que o enfoque do projeto poderá vir a despertar o interesse dos envolvidos, pelo que sinto que devo manter-me otimista.

A circunstância de ter sido admitida, a 17 de novembro de 2011, como membro colaboradora da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação (UIDEF) para o Grupo: Formação de Professores e Currículo e Área do Currículo, Didática, Formação de Professores e TIC, constituiu um impulso muito estimulante que me permitirá passar por experiências, e partilhar ideias, na relação com outros investigadores, em ambiente académico. Poderei vir a ter a oportunidade de testar o programa de formação que pretendo encetar, no âmbito do projeto, junto de um grupo de estudantes do Curso de Formação Avançada de Formação de Professores. Esta será uma ocasião para perceber o grau de interesse que a temática a aprofundar, desperta, mas, também, para fazer a testagem da estratégia de resolução de problemas de Brookfield (1995), a qual se pressupõe como indutora da reflexão crítica e o ponto de partida para microprojectos de investigação-ação dos professores.

Assim, apesar das apreensões reveladas, o mote que determinou a inscrição no curso, uma vez que vinha na senda da minha própria motivação, mantém-se e cresceu, muito pelo grau de satisfação decorrente da abordagem a uma temática premente, atual, de sobeja relevância, mas, também pela tomada de consciência e aquisição de novos saberes teóricos que a questão enforma e pelo desenvolvimento profissional e pessoal, que o Curso, e todas as experiências vividas no contexto do mesmo, têm impulsionado.

REFLEXÃO GLOBAL

O presente portfólio visou ser um meio para coligir todas as iniciativas encetadas no contexto do estudo para o desenvolvimento do projeto de investigação. Ao estimular a minha reflexão crítica e consciencialização de todo o processo, permitiu compreender as implicações positivas que podem decorrer da sua utilização como estratégia de formação, de investigação, de supervisão e de autoavaliação. Uma vez que estipulei como objetivo desenvolver um programa de formação para os participantes do estudo, o portfólio poderá ser uma fonte de dados, ao fornecer evidência da investigação-ação a desenvolver, vivenciada e refletida, dos constrangimentos ocorridos e coerência da ação, mas também do grau de sucesso face às expectativas, permitindo captar o fluir do pensamento dos formandos e participantes do estudo, como Idália Sá-Chaves (2000) preconiza, na obra que reúne um conjunto de estudos sobre portfólios reflexivos.

Concluindo, este documento foi utilizado como instrumento de estímulo e fator de ativação do meu pensamento reflexivo crítico, tendo-se revelado uma oportunidade para documentar, registar e estruturar a minha trajetória. Ao ser revelador de aprendizagens e dos processos de autorreflexão e autodesenvolvimento ocorridos teve, simultaneamente, uma função estruturante e organizadora, reveladora e desocultadora.

OBRAS CITADAS

Alarcão, I. (1996). Formação reflexiva dos professores. Estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora.

Brookfield, S. D. (1995). Becoming a critically reflective teacher. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Hargreaves, A. (1998). Os Professores em tempos de mudança. Alfragide: McGraw-Hill.

Malglaive, G. (1995). Ensinar adultos. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (1995). Profissão professor. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (2007). Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Obtido em 9 de Setembro de 2013, de Sindicato dos professores de S. Paulo. Palestra:
<http://pt.scribd.com/doc/2943879/Desafios-do-trabalho-do-professor-Antonio-Novoa>

Perrenoud, P. (1993). Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote.

Sá-Chaves, I. (2000). Portfolios reflexivos. Estratégias de formação e supervisão. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Wenger, E. (1998). Communities of practice: learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press.

Apêndice 3 – Plano do programa de Formação

<p>CONSELHO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA</p> <p>APRESENTAÇÃO DE AÇÃO DE FORMAÇÃO</p> <p>NAS MODALIDADES DE ESTÁGIO, PROJETO, OFICINA DE FORMAÇÃO</p> <p>E CÍRCULO DE ESTUDOS</p> <p><i>Formulário de preenchimento obrigatório, a anexar à ficha modelo ACC2</i></p>	<div data-bbox="1155 439 1331 551" style="background-color: white; padding: 10px; text-align: center;"> An₂-B </div> <div data-bbox="1147 815 1350 848" style="border-top: 1px solid black; padding-top: 5px;"> N.º _____ </div>
--	--

1. DESIGNAÇÃO DA AÇÃO DE FORMAÇÃO

DISPERSÃO DA ATIVIDADE DOCENTE. O PODER DO PROFESSOR REFLEXIVO CRÍTICO.

2. RAZÕES JUSTIFICATIVAS DA AÇÃO: PROBLEMA/NECESSIDADE DE FORMAÇÃO IDENTIFICADO

A elaboração desta oficina de formação surge de dois fatores de extrema importância:

- A utilização do tempo dos professores de modo dispersivo decorre das exigências da organização do trabalho pedagógico, da gestão das prioridades educativas entre as várias tarefas pedagógicas e das diversas solicitações dos alunos, pais e colegas surgindo como um traço dominante das escolas contemporâneas. Por outro lado, a colaboração entre professores assenta, ainda, numa cultura de individualismo, embora existam grupos de trabalho e reuniões periódicas frequentes, indiciando uma cultura balcanizada muito instalada. Dir-se-ia que os professores se agrupam em grupos e subgrupos conectados por uma rede desconectada, existindo um certo isolamento profissional e muitas limitações às formas de colegialidade existentes, impostas ou procuradas pelos próprios. Em ambientes de trabalho altamente dispersivo todo este quadro poderá conduzir ao *burnout*, ao *stress* e a uma incapacidade crónica para lidar com a fragmentação das atividades.

- Buscar práticas pedagógicas colaborativas não significa abrir mão da individualidade, da atitude crítica e da independência profissional do professor. Implica gerar, sob o primado da ação crítica transformadora, espaços de interação que possam favorecer o desenvolvimento da escola como um todo e combater a inércia da tradição histórica da balcanização nas escolas.

Esta tarefa, mais do que um imperativo, constitui uma condição de sobrevivência do professor em contextos dispersivos. Este precisa de reelaborar e redimensionar o seu modo de conceber e viver a profissão. Por isso, modificar a sua prática pedagógica num contexto colaborativo e em comunidade pode fazer toda a diferença.

Esta oficina pretende, por conseguinte, proporcionar uma abordagem à literatura para análise e compreensão da dispersão da atividade docente e do que significa ser um professor reflexivo crítico em colaboração, por contraste com a balcanização e a colegialidade artificial, apontando formas de superar o diagnóstico atrás descrito, em atividades práticas colaborativas.

A oficina visa, igualmente, o desenvolvimento de formas de associação colaborativas e de investigação da própria prática para que a mudança ocorra. Esta mudança não pode ser resultado de ações isoladas e individuais, as quais, embora necessárias, não são suficientes. Implica um envolvimento reflexivo crítico do professor, individualmente e com os seus pares, de modo rotineiro.

Pretende-se, por isso, levar os formandos a constituir culturas colaborativas que emergjam dos próprios docentes, de modo que as relações de trabalho entre os professores ocorram de modo espontâneo, voluntário, sejam orientadas para o desenvolvimento e contribuam para aumentar a capacidade investigativa e analítica dos professores. Com esta intervenção espera-se contribuir para o desenvolvimento profissional e para a transferibilidade de aprendizagens na resolução de problemas da atividade profissional dispersiva e na gestão do trabalho para e com os alunos.

3. DESTINATÁRIOS DA AÇÃO

Professores do 1º ciclo, 2º Ciclo do Ensino Básico, Professores do 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário.

4. OBJETIVOS A ATINGIR: MUDANÇA DE PRÁTICAS, PROCEDIMENTOS OU MATERIAIS DIDÁTICOS

Pretende-se produzir a mudança gradual das práticas dos professores através:

- 1- Da apreensão do conceito de professor reflexivo crítico;
- 2- Da identificação dos aspetos positivos e negativos da fragmentação da própria prática;
- 3- Da adesão a estratégias de colaboração eficazes em ambientes de práticas colaborativas balcanizadas;
- 4- Do envolvimento em pequenos projetos de investigação-ação sobre a própria prática para que aumentem as estratégias de organização da trajetória profissional numa perspetiva construtivista e socioconstrutivista.

5. CONTEÚDOS DA AÇÃO

1. Abordagem teórica.

Conhecer a literatura selecionada que preconiza os benefícios da reflexão crítica e trabalho colaborativo:

- a. A dispersão da atividade docente e suas facetas. Implicações na sala de aula;
- b. A comunidade de prática na vida dos professores. Identificação das vantagens;
- c. O professor colaborativo por contraponto à balcanização da sua atividade;
- d. O que significa ser professor reflexivo crítico. Exemplos de boas práticas.

2. Abordagem prática

Conhecer formas de resolver problemas colaborativamente:

- a. Criação de uma cultura reflexiva e de partilha – diversas estratégias;
- b. Aplicação prática da estratégia ABP - Auditoria de Boas Práticas em três fases (Brookfield, 1995):
 - o 1ª - Formulação de problemas nas próprias práticas para análise colaborativa das experiências dos formandos;
 - o 2ª - Análise da experiência individual e coletiva dos formandos com recurso à matriz das melhores e piores experiências/soluções;
 - o 3ª - Compilação das sugestões dos formandos para a prática da

mudança;

- c. Análise das vantagens e limitações da ABP.

3. Abordagem de intervenção prática

- Investigação-ação. Princípios metodológicos. Vantagens do professor investigador em contextos de dispersão;
- Planificação, concepção e desenvolvimento de pequenos projetos de investigação-ação, delineados pelos formandos, em contexto colaborativo e reflexivo crítico.

4. Reflexão crítica final e avaliação.

6. METODOLOGIAS DE REALIZAÇÃO DA AÇÃO

Sessões Presenciais	Trabalho Não Presencial, Autónomo e com Apoio à Distância
<p>TRABALHO PRESENCIAL E COM APOIO EM SESSÕES DE FORMAÇÃO:</p> <p>Sessão 1 - Introdução e Enquadramento. (1 sessão de 3 horas)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da oficina e princípios gerais orientadores • Construção de uma atmosfera relacional, entre os participantes e a formadora, facilitadora de processos e aprendizagens, em contexto de colaboração e partilha • Definição de dispersão da atividade docente, suas facetas e implicações. <p>Sessão 2 – Abordagem teórica (1 sessão de 3 horas)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perceber em que consistem as comunidades de prática, as culturas de colaboração balcanizada e a colegialidade artificial; • Compreender as vantagens do trabalho colaborativo em comunidades de aprendizagem. • Compreender o que significa ser um profissional reflexivo crítico; • Conhecer modos de desenvolver competências reflexivas críticas; 	

<p>Sessão 3, 4 – Abordagem prática (2 sessões de 3 horas)</p> <p>Conhecer formas de resolver problemas colaborativamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer estratégias de criação de uma cultura reflexiva e de partilha (plataforma <i>Moodle</i>, diários, portefólios reflexivos, etc); • Aplicar a estratégia ABP - Auditoria de Boas Práticas em três fases (Brookfield, 1995). <ul style="list-style-type: none"> ○ 1ª – Formular problemas relacionados com a própria prática. Analisar colaborativamente as experiências dos formandos; ○ 2ª – Analisar a experiência individual e coletiva dos formandos com recurso à matriz das melhores e piores experiências/soluções; ○ 3ª - Compilar as sugestões dos formandos num contributo colaborativo para a mudança; • Analisar as vantagens e limitações da ABP. <p>Sessão 5, 6 – Abordagem de intervenção (2 sessões de 3 horas e 30 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os princípios metodológicos da investigação-ação e as vantagens do professor investigador em contextos de dispersão; • Planificar, conceber e desenvolver pequenos projetos de investigação-ação delineados pelos formandos em contexto colaborativo e reflexivo crítico; • Dar início ao portefólio reflexivo crítico que dará conta do percurso de cada formando na Oficina de Formação. 	
	<p>TRABALHO NÃO PRESENCIAL, AUTÓNOMO E COM APOIO À DISTÂNCIA:</p> <p>Abordagem de intervenção prática. (8 horas)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organizados individualmente ou em grupos, e a partir do apoio teórico e prático recebido nas sessões 2 a 6, os

	<p>formandos desenvolvem pequenos projetos de investigação-ação que permitam a resolução de problemas da própria prática na procura de caminhos que tornem os professores mais resilientes à dispersão.</p>
<p>Sessão 7 – Abordagem reflexiva crítica e colaborativa (1 sessão de 3 horas)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação, pelos formandos, do desenvolvimento dos seus projetos de investigação-ação. Reflexão crítica sobre o desenrolar dos mesmos. Reformulação/ replanificação dos projetos em contexto colaborativo; 	
	<p>TRABALHO NÃO PRESENCIAL, AUTÓNOMO E COM APOIO À DISTÂNCIA:</p> <p>Abordagem de intervenção prática. (8 horas)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organizados individualmente ou nos grupos criados, e a partir do apoio teórico e prático recebido nas sessões 2 a 6, e das sugestões para reformulação e replanificação da sessão 7, os formandos continuam a desenvolver os seus pequenos projetos de investigação-ação que permitam a resolução de problemas da própria prática na procura de caminhos que tornem os professores mais resilientes à dispersão.
	<p>TRABALHO NÃO PRESENCIAL, AUTÓNOMO E COM APOIO À DISTÂNCIA:</p> <p>Abordagem de intervenção prática. (6 horas)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Divulgação, pelos formandos, do tratamento dos dados dos projetos de investigação-ação, através da plataforma <i>Moodle</i>, a qual permitirá a partilha e os comentários reflexivos críticos dos participantes.
<p>Sessão 8 – Abordagem reflexiva crítica final. Análise e discussão dos trabalhos apresentados e avaliação (1 sessão de 3 horas)</p>	

<ul style="list-style-type: none"> • Análise e discussão dos problemas encontrados no desenvolvimento dos projetos de investigação-ação; • Análise e discussão relativamente às capacidades desenvolvidas, aprendizagens adquiridas e desenvolvimento profissional conseguido; • Avaliação da Oficina de formação. 	
	<p>TRABALHO NÃO PRESENCIAL, AUTÔNOMO E COM APOIO À DISTÂNCIA:</p> <p>Reflexão crítica (3 horas)</p> <p>Organização do portefólio reflexivo crítico que dê conta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • do percurso de cada formando na Oficina de Formação; • da identificação de problemas da própria prática e possíveis soluções, designando os parceiros e/ou estratégias que permitiram tentar resolver o problema; • das aprendizagens, desenvolvimento profissional, do aumento da capacidade investigativa e analítica, e da transferibilidade de aprendizagens na resolução de problemas da sua atividade profissional dispersiva.
<p>6.1. Passos metodológicos</p> <p>Sessões presenciais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender o conceito de dispersão da atividade docente e o que significa ser um professor reflexivo crítico em colaboração, por contraste com a balcanização e colegialidade artificial; • Conhecer diversas estratégias de promoção de uma cultura de reflexão e partilha no contexto da própria escola; • Identificar, nas próprias escolas, indícios de mudança e modelos de trabalho em comunidade, os quais poderiam ser estratégias de promoção da aprendizagem colaborativa e suporte a tarefas e atividades, tendo em vista o desenvolvimento de uma base de conhecimento partilhado; • Colocar em prática a estratégia ABP - Auditoria de Boas Práticas em três passos (Formulação do problema; Análise da experiência; Compilação das sugestões) a fim de capacitar os formandos como agentes de mudança; • Conhecer os princípios metodológicos da investigação-ação e as vantagens do professor 	

investigador em contextos de dispersão

Sessões não presenciais

- Desenvolver pequenos projetos de investigação-ação que permitam a resolução de problemas da própria prática na procura de caminhos que tornem os professores mais resilientes à dispersão;
- Construção de um portefólio reflexivo crítico que dê conta da identificação de problemas da própria prática e possíveis soluções, designando os parceiros e/ou estratégias que os podem resolver. O portefólio será ainda revelador das aprendizagens, desenvolvimento profissional, aumento da capacidade investigativa e analítica dos formandos, bem como da transferibilidade de aprendizagens, na resolução de problemas, para outros contextos da sua atividade profissional dispersiva.

6.2. Calendarização

6.2.1. Período de realização da ação durante o mesmo ano escolar:

Entre os meses de setembro e julho

6.2.2. Número de sessões previstas por mês: 4

6.2.3. Número de horas previstas por cada tipo de sessões:

Sessões presenciais conjuntas: 25

Sessões de trabalho autónomo: 25

7. CONDIÇÕES DE FREQUÊNCIA DA AÇÃO

Professores de qualquer área disciplinar que lecionam o ensino básico (1º, 2º e 3º ciclo) e secundário.

8. REGIME DE AVALIAÇÃO DOS FORMANDOS

A avaliação terá um carácter qualitativo e quantitativo, espelhado numa escala classificativa

de 0 a 10 valores, de acordo com o teor da Circular n.º 3 do CCPFC, de Setembro de 2007.

Serão consideradas duas componentes de avaliação: a do trabalho presencial e a do trabalho não presencial autónomo. Os registos de avaliação dos formandos atendem a todos os elementos que traduzam o desempenho do formando, nomeadamente:

- Assiduidade,
- Participação;
- Realização de tarefas;
- Integração no grupo;
- Participação nas sessões;
- Trabalho e atividades desenvolvidas.

A avaliação dos formandos será, igualmente, feita com base no portefólio reflexivo que explicita e avalie o percurso realizado pelo formando ao longo da Oficina de formação.

9. FORMA DE AVALIAÇÃO DA AÇÃO

Preenchimento de questionários pelos formandos e pelo formador; parecer do consultor de formação.

10. BIBLIOGRAFIA FUNDAMENTAL

ALARCÃO, I. (1996). *Formação reflexiva dos professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

BROOKFIELD, S.D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers.

CANÁRIO, R. (2007). "Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida". In Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, formação e desenvolvimento profissional dos professores, *Conferência da Universidade de Lisboa*. Lisboa.

CANÁRIO, R. (2007). *Formação e desenvolvimento profissional dos professores*. In Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, *Conferência Desenvolvimento profissional de*

professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa.

Entrevista online a Etienne Wenger sobre Comunidades de prática datada de 3/11/2003: <http://www.knowledgeboard.com/cgi-bin/item.cgi?id=458> [acedido pela última vez a 4 de junho de 2012]

ESTRELA, M.T., org. (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.

EUROPEAN COMMISSION. (2004). "Common European principles for teacher competences and qualifications". Commission Européenne: Bruxelles.

FREITAS, D. e GALVÃO, C. (2007). O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores, in *Ciências & Cognição*, 2007; Vol 12: 219-233.

GALVÃO, C. (2000). *Da formação à prática profissional*. Instituto de Inovação Educacional: Lisboa.

GARCIA, C.M. (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

HARGREAVES, A. (1998), *Os professores em tempos de mudança – o trabalho e a cultura dos professores na idade Pós-moderna*. Alfragide: Mc Graw Hill.

LUWISCH, F.E. (2002). O ensino e a identidade narrativa, in *Revista da Educação*, vol. XI, nº 2, 2002, Departamento de Educação da F.C.U.L.

MALGLAIVE, G. (1995). *Ensinar adultos*, Porto: Porto Editora.

MARQUES, R. (s.d). "O estatuto dos professores numa sociedade em rápida transformação". Escola Superior de Educação do Inst. Politécnico de Santarém [Disponível em <http://www.eses.pt/usr/ramiro/estatuto.htm> acedido pela última vez a 4 de junho de 2012]

NÓVOA, A., org. (1995). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.

NÓVOA, A., org. (1995). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.

PERRENOUD, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação : Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.

PERRENOUD, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor. Profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.

PERRENOUD, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação*. Porto: Asa Editores.

ROLDÃO, M.C. (2007). Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva, in Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Conferência *Desenvolvimento profissional*

de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa.

ROLDÃO, M.C. (2009). Formação de professores na investigação portuguesa – um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional, in *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 57-70, ago./dez.2009. 57 [Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> acedido pela última vez a 4 de junho de 2012]

SCHÖN, D.A. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo. Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Editora ARTMED.

SHULMAN, L.S. (2005). “Excellence: an immodest proposal” in Carnegie Perspectives. Stanford: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

SIMÕES, C. (1996). *O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico*. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães, Universidade de Aveiro.

WENGER, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press

Data: 15/06/2012

Assinatura: Ana Paula Rocha

Apêndice 4 – Guião do Pré-Questionário do estudo empírico

1. Planeamento da concepção e aplicação do pré- questionário	
1.1 Propósito	- Tema: estudo sobre a dispersão da atividade docente dos professores do ensino básico/secundário a fim de apurar como os professores sentem estar a viver as suas responsabilidades profissionais, o que os afeta, o que tem sido satisfatório no seu desenvolvimento profissional, que causas e soluções apontam.
1.2 Objetivos	-Dar resposta às questões de investigação: O que é a dispersão da atividade docente para os professores? Quais os fatores que mais contribuem para a dispersão da atividade docente? Que fatores da fragmentação do trabalho docente têm tido impacte positivo? Quais são aqueles que têm tido maior impacte negativo? Que soluções apontam os professores para a atenuação da dispersão? Que programa de formação pode contribuir para a adoção de metodologias promotoras da reflexão crítica, em trabalho colaborativo, num contexto de dispersão?
1.3 Dimensão	Dezanove professores que frequentarão a Oficina de Formação.
1. 4 Participantes	Professores do ensino básico e secundário associados a um Centro de Formação Profissional.
1. 5 Meio de comunicação	Presencial.
1. 6 Tempo necessário para a realização do questionário	Cerca de trinta minutos.
1. 7 Pré-questionário	Variáveis a serem estudadas: - Opinião sobre a dispersão da atividade docente; - Satisfação e eficácia com a vida profissional; - Atividade profissional dispersiva: em que consiste e como é vivida; - Formação profissional: que estratégias para a promoção de comportamentos de atenuação da dispersão. Descriminação dos itens: - Elaborar perguntas que permitam a resposta segundo uma escala Likert: 1 Discordo totalmente 2 Discordo 3 Moderadamente de acordo 4 Concordo 5 Concordo completamente; - Elaborar perguntas que permitam a resposta aberta; - Considerar as expectativas da investigadora; - Criar perguntas alternativas que permitam detetar a tendência predominante de resposta ao número central, mais baixo ou mais alto da escala Likert;

	<p>- Selecionar vocabulário adequado, sem ambiguidades de interpretação.</p> <p>- Apresentar de forma breve o projeto, sua relevância e interesse;</p> <p>- Garantir o anonimato dos participantes;</p> <p>- Frisar que se trata de um estudo;</p> <p>- Inserir o seguinte texto:</p> <p>“Com este questionário pretende-se analisar e compreender a dispersão da atividade profissional, quais os fatores que mais contribuem para a fragmentação das tarefas, quais as implicações na vida do profissional, bem como, as facetas positivas e negativas da dispersão. O enfoque temático aspira a ser abrangente e atual por se debruçar sobre a realidade dos professores, sendo pertinente para os docentes, uma vez que se irá desenvolver um projeto de formação, dotado de estratégias de superação dos problemas do profissional, o qual pode provocar reflexão sobre os constrangimentos que condicionam a ação dos docentes para que superem sentimentos de culpa, a minimizem ou anulem. A futura divulgação dos dados respeitará a confidencialidade e anonimato dos participantes neste estudo. Desde já, obrigada pela sua participação.”</p>
--	---

2. O pré-questionário		
	Objetivos	Questões
2.1 Dados biográficos dos professores participantes	Realizar uma breve caracterização dos professores participantes	<p>1. <u>Idade:</u></p> <p>2. <u>Género:</u> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/></p> <p>3. <u>Graus académicos que detém:</u> Bacharelato <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> Curso de pós-graduação <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutoramento <input type="checkbox"/> Nenhum dos anteriores. Outro <input type="checkbox"/></p> <p>4. <u>Atividade profissional:</u> Docente do E. Básico <input type="checkbox"/> Docente do E. Secundário <input type="checkbox"/> Docente do E. Básico e Secund. <input type="checkbox"/> Educador de Infância <input type="checkbox"/> Outra <input type="checkbox"/> Qual?.....</p> <p>5. <u>Nº de anos de experiência:</u></p>
	Determinar se alguns destes dados é relevante relativamente à temática da dispersão e às respostas dos participantes	
	Recorrer ao modelo de Huberman para identificar as fases da carreira em que se	

APÊNDICE 4

	<p>encontra a amostra. [Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa, <i>Vidas de Professores</i> (pp. 31-62). Porto: Porto Editora.]</p> <p>Verificar se os dados da atividade profissional dos participantes são ilustrativos da dispersão da sua atividade</p>	<p>6. <u>Funções que desempenha:</u> </p> <p>7. <u>Cargos que desempenha:</u> </p> <p>8. <u>As funções que cumpre resultam de uma escolha própria:</u> Sim <input type="checkbox"/> Parcialmente <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></p> <p>9. <u>Os cargos que cumpre resultam de uma escolha própria:</u> Sim <input type="checkbox"/> Parcialmente <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></p> <p>10. <u>Nº de horas que estima trabalhar por dia para desenvolver a sua atividade profissional:</u> 1-5 <input type="checkbox"/> 6-9 <input type="checkbox"/> 10-13 <input type="checkbox"/> 14+ <input type="checkbox"/></p>	
<p>2.2 O que pensam os professores sobre a sua vida profissional</p>	<p>Objetivos</p>	<p>Questões fechadas Escala Likert: 1 Discordo totalmente 2 Discordo 3 Moderadamente de acordo 4 Concordo 5 Concordo completamente;</p>	<p>Observações</p>
	<p>Perceber qual a imagem geral que os participantes têm da sua atividade enquanto professores</p>	<p>1. De momento sinto-me satisfeito/a com a minha vida profissional. 2. Tenho motivação para o meu trabalho. 3. Sinto-me satisfeito/a com as minhas capacidades para gerir os problemas profissionais. 4. Sinto-me eficaz a dar resposta a todas as solicitações e obrigações da atividade profissional. 5. Sinto-me confiante no meu</p>	<p>- Conhecer o grau de satisfação e eficácia com que os participantes consideram estar a viver a sua atividade profissional.</p>

	<p>Identificar o que é a dispersão da atividade docente para os professores;</p> <p>Compreender quais são os fatores que mais contribuem para a dispersão da atividade docente;</p>	<p>desempenho em todos os momentos da minha atividade.</p> <p>6. Sou capaz de proceder a uma reflexão crítica rotineira sobre o meu trabalho.</p> <p>7. Sinto-me culpado/a por alguns possíveis insucessos na minha atividade profissional.</p> <p>8. Compreendo as razões de alguma possível ineficácia do meu trabalho.</p> <p>9. Considero que as minhas reuniões de trabalho costumam ser eficientes.</p> <p>10. Considero que as minhas reuniões de trabalho costumam provocar reflexão crítica.</p> <p>11. Considero que as minhas reuniões de trabalho costumam provocar trabalho colaborativo.</p> <p>12. Desempenho as funções para as quais me preparei academicamente.</p> <p>13. Desempenho os cargos para os quais não recebi preparação.</p> <p>14. Considero o meu trabalho muito burocrático.</p> <p>15. A minha rotina de trabalho é muito diversificada e dispersiva.</p> <p>16. É frequente surgirem tarefas inesperadas que tenho de atender.</p> <p>17. A minha atividade profissional não é fragmentada pois dedico-me só à minha especialidade.</p> <p>18. Considero os momentos dispersivos da minha atividade profissional como negativos.</p> <p>19. Considero que os momentos dispersivos da minha atividade profissional podem ser encarados como positivos.</p> <p>20. O meu volume de trabalho é demasiado elevado.</p> <p>21. Normalmente trabalho para além do que devia.</p> <p>22. Desenvolvo a minha atividade profissional exclusivamente no local de trabalho.</p> <p>23. É difícil atenuar a frequente fragmentação do trabalho.</p> <p>24. Compreendo que a dispersão é o inesperado, o oposto dos hábitos tranquilos.</p> <p>25. Os momentos dispersivos da atividade profissional decorrem</p>	<p>- Saber se os professores sentem estar a desempenhar as funções que consideram devidas, se conseguem dar-lhes resposta, se trabalham em dispersão, e se veem a dispersão como negativa.</p> <p>- Perceber o que entendem os professores por dispersão da sua atividade</p>
--	---	---	---

APÊNDICE 4

	<p>sempre de problemas no trabalho.</p> <p>26. A dispersão representa uma distração em relação às tarefas essenciais.</p> <p>27. A dispersão provoca a intensificação e a sobrecarga da minha atividade.</p> <p>28. A dispersão conduz à melhoria significativa da qualidade da essência do meu trabalho.</p> <p>29. Os momentos dispersivos da minha atividade profissional são um transtorno e causam mal-estar.</p> <p>30. Os momentos dispersivos do meu trabalho são desestabilizadores do bom desempenho.</p> <p>31. Compreendo as causas dos momentos dispersivos da minha atividade profissional.</p> <p>32. Já recebi formação/informação que provocou reflexão crítica sobre os problemas da minha atividade profissional.</p> <p>33. É fundamental ter formação que desenvolva a capacidade de análise dos problemas profissionais.</p> <p>34. Posso formação adequada para dar um bom contributo no trabalho colaborativo com os colegas.</p> <p>35. Considero essencial aprender estratégias de formação para a promoção do trabalho colaborativo.</p> <p>36. É útil receber formação que permita desenvolver resistência à dispersão da atividade.</p> <p>37. Considero essencial que eu receba formação que promova reflexão para a autonomia face ao pensamento dominante instalado.</p> <p>38. O desenvolvimento da minha capacidade investigativa pode solucionar problemas profissionais.</p> <p>39. Considero útil receber formação que melhore a minha satisfação profissional.</p> <p>40. Considero que o profissional com capacidade de reflexão crítica tem o poder de atenuar a dispersão.</p>	<p>profissional.</p> <p>-Compreender se a formação profissional é importante para os professores reagirem às dificuldades profissionais e o que valorizam na formação profissional.</p>
--	---	---

	Objetivos	Questões abertas	Observações
2.3 Quais são os fatores com impacto positivo, negativo e os que mais contribuem para a dispersão da atividade docente	Perceber como os professores definem a dispersão da sua atividade, que fatores contribuem para a mesma, quais são os fatores positivos e negativos da dispersão que conseguem identificar e que soluções e estratégias apontam para a atenuação da dispersão da atividade profissional	<ol style="list-style-type: none"> 1. O que considera ser a dispersão da sua atividade? 2. Indique os fatores que mais contribuem para a dispersão da atividade de trabalho. Por favor explique porquê. 3. Indique os principais fatores da dispersão da atividade que têm impacto positivo. Por favor explique porquê. 4. Indique os principais fatores da dispersão da atividade que têm impacto negativo. 5. Que soluções considera estarem ao seu alcance para a atenuação dos aspetos negativos da fragmentação da atividade profissional? 6. Que tipo de estratégias considera que poderiam contribuir para a promoção da reflexão crítica em contextos de dispersão? 	Perceber se os professores entendem o que é a dispersão da sua atividade, no sentido que a investigadora lhe atribui com base na revisão da literatura. Determinar se as estratégias que integram o programa de formação que se irá desenvolver vão ao encontro das soluções e estratégias que os participantes apontam.
3. Validação do pré-questionário			
3.1. Sujeição a opinião crítica	Contactar, no início de abril de 2012, o Gabinete de Apoio à Investigação Estatística (GAIE) do Instituto de Educação, na pessoa do Professor Doutor Joseph Conboy, no sentido de obter um olhar crítico sobre o guião do pré-questionário e a formulação das perguntas.		
3.2. Aplicação de pilotagem do pré-questionário	Pretende-se aferir se o pré-questionário pode ser preenchido por qualquer professor a exercer funções nas escolas, se surgem sugestões de alteração e se se verificam omissões que devem ser corrigidas. Pretende-se também perceber se a temática da dispersão, espelhada pelas questões do questionário, é uma realidade vivida pelos participantes.		
3.3. Prazos	A pré-testagem do pré-questionário decorrerá em abril de 2012 junto de uma turma do Curso de Formação Avançada do Doutoramento em Educação – Formação de professores, numa das duas sessões de formação, na área temática da Supervisão e Orientação da Prática Profissional, nas quais coadjuvarei a Profª Dra. Helena Salema.		

APÊNDICE 4

4. Passos subsequentes à realização do pré-questionário	
4.1. Verificação dos dados	<ul style="list-style-type: none">- Relevância: importância em relação aos objetivos;- Clareza nas respostas às questões abertas;- Reformulação de estratégias posteriores.
4.2. Tratamento dos dados	<p>Análise multivariada dos resultados:</p> <ul style="list-style-type: none">- Realizar uma análise descritiva simples;- Proceder a uma análise das relações entre vários grupos de itens fechados;- Fazer uma análise de correlação entre cada um dos grupos e variáveis independentes, nomeadamente a idade e o tempo de carreira;- Realizar uma análise de conteúdo das respostas fechadas. <p>Análise das respostas às questões fechadas:</p> <ul style="list-style-type: none">- Verificar percentagens geradas automaticamente pelo <i>Google Docs</i>; estabelecer correlação entre variáveis, nomeadamente se o sentido da eficácia depende da idade ou experiência profissional; verificar se a média obtida no grupo de perguntas sobre a satisfação profissional é diferente da média obtida no grupo de perguntas sobre a atividade profissional dispersiva. <p>Criação de um conjunto de temas para as questões abertas:</p> <ul style="list-style-type: none">- Fazer uma leitura flutuante;- Criar grelha de registo;- Categorizar;- Inferir.

Apêndice 5 – Guião do Pós-questionário do estudo empírico

1. Preparação do Pós-Questionário	
1.1. Enquadramento do pós-questionário no estudo da dispersão da atividade docente	<p>Descrição:</p> <p>O estudo pretende conhecer as impressões dos professores sobre o que é a dispersão na atividade docente e os fatores que maior impacte têm tido na sua atividade.</p> <p>O presente pós-questionário assume um papel importante porque permite recolher as opiniões dos professores e os dados que contribuirão para elaborar as conclusões finais da investigação. Ao ser aplicado no final do percurso formativo possibilita compreender as mudanças operadas nos sujeitos e estabelecer uma análise comparativa relativamente aos resultados obtidos com o pré-questionário.</p>
1.2. Definição dos objetivos do pós-questionário	<p>Após a trajetória formativa na qualidade de formandos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o grau de satisfação e eficácia que os professores sentem ter agora da sua atividade profissional; - Saber se os professores continuam a considerar viver a sua atividade em dispersão e se compreendem melhor o que ela é; - Conhecer o grau de valorização dos professores da formação profissional no sentido de perceber se apreciaram a formação para o pensamento reflexivo crítico, para a promoção do trabalho colaborativo e capacidade investigativa proporcionada através da Oficina; - Saber se os professores acham que poderão agora dar resposta eficiente às tarefas na sala de aula e escola, e se têm maior disponibilidade para a partilha; - Saber quais as soluções que são agora apontadas pelos professores no sentido da atenuação da dispersão.
1.3. Participantes	<p>Catorze professores do ensino básico/secundário, associados a um Centro de Formação Profissional, formandos da Oficina “Dispersão da Atividade Docente. O Poder do Professor Reflexivo Crítico”, respondentes anteriores do pré-questionário.</p>
1.4. Prazos	<p>A aplicação do pós-questionário ocorrerá na última sessão da Oficina de formação que iremos proporcionar aos formandos no 1º Período do ano letivo 2012/2013.</p>
1.5. Condições logísticas	<p>Concepção do questionário no <i>Google Docs</i> para facilitar o tratamento automático de dados das respostas fechadas.</p> <p>O questionário foi concebido de modo a permitir a sua aplicação no final da formação a fim de aferir as condições de chegada dos participantes após a formação. No pós-questionário não serão utilizadas as questões relativas aos dados pessoais completos nem as questões fechadas dos números 11 a 22 que constavam do pré-questionário, por se referirem à constatação dos factos e condições da atividade profissional. Excluíram-se, também,</p>

GUIÃO DO PÓS-QUESTIONÁRIO DO ESTUDO EMPÍRICO

	parcialmente, algumas das questões de resposta aberta que inserimos no pré-questionário, por não fazerem sentido neste ponto da investigação.
2. Planeamento da concepção e aplicação dos questionários	
2.1 Propósito	- Tema: estudo sobre a dispersão da atividade docente dos professores do ensino básico/secundário a fim de apurar como os professores sentem estar a viver as suas responsabilidades profissionais, o que os afeta, de que modo foi satisfatória a formação e que soluções apontam após a Oficina.
2.2 Objetivos	-Dar resposta às questões de investigação: O que é agora a dispersão da atividade docente para os professores? Quais os fatores que mais contribuem para a dispersão da atividade docente? Que fatores da fragmentação do trabalho docente têm tido impacto positivo? Quais são aqueles que têm tido maior impacto negativo? Que soluções apontam os professores para a atenuação da dispersão?
2.3 Dimensão:	Catorze professores que concluíram a Oficina de Formação.
2. 4 Meio de comunicação	Presencial.
2. 5 Tempo necessário para a realização do questionário	Cerca de vinte minutos.
2. 6 Questionário	Variáveis a serem estudadas: - Opinião sobre a dispersão da atividade docente, agora que detêm mais conhecimento; - Satisfação e eficácia com a vida profissional, após a reflexão crítica que a formação provocou; - Atividade profissional dispersiva: em que consiste e como é vivida, em contraste com o ponto de partida no plano de formação; - Formação profissional: que estratégias para a promoção de comportamentos de atenuação da dispersão foram eficazes. Descriminação dos itens: - Elaborar perguntas que permitam a resposta segundo uma escala Likert: 1 Discordo totalmente 2 Discordo 3 Moderadamente de acordo 4 Concordo 5 Concordo completamente; - Elaborar perguntas que permitam a resposta aberta; - Considerar as expectativas da investigadora; - Criar perguntas alternativas que permitam detetar a tendência predominante de resposta ao número central, mais baixo ou mais alto da escala Likert; - Selecionar vocabulário adequado, sem ambiguidades de interpretação.

APÊNDICE 5

	<p>- Apresentar de forma breve o objetivo do pós-questionário, sua relevância e interesse;</p> <p>- Garantir o anonimato dos participantes;</p> <p>- Inserir o seguinte texto:</p> <p>“Os dados recolhidos deste pós-questionário permitirão, agora que os participantes detêm informação teórica e prática, analisar comparativamente o que entendem ser a dispersão da atividade profissional. Por outro lado, será possível perceber se os participantes percebem agora a formação, e o recurso a certas estratégias, como agentes na atenuação das implicações da dispersão na vida do profissional. A futura divulgação dos dados respeitará a confidencialidade e anonimato dos participantes neste estudo. Desde já, obrigada pela sua participação.”</p>								
3. O questionário									
3.1 Dados biográficos dos professores participantes	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr style="background-color: #d3d3d3;"> <th style="width: 40%; text-align: left; padding: 5px;">Objetivos</th><th style="width: 60%; text-align: left; padding: 5px;">Questões</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="vertical-align: top; padding: 5px;"> Realizar uma breve caracterização dos professores participantes </td><td style="vertical-align: top; padding: 5px;"> 1. <u>Idade:</u> </td></tr> <tr> <td style="vertical-align: top; padding: 5px;"> Determinar se alguns destes dados é relevante no que diz respeito à temática da dispersão e às respostas dos participantes </td><td style="vertical-align: top; padding: 5px;"> 2. <u>Género:</u> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> </td></tr> <tr> <td style="vertical-align: top; padding: 5px;"> Recorrer ao modelo de Huberman para identificar as fases da carreira em que se encontra a amostra. [Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa, <i>Vidas de Professores</i> (pp. 31-62). Porto: Porto Editora.] Correlacionar os dados da atividade profissional dos participantes com a dispersão da sua atividade </td><td style="vertical-align: top; padding: 5px;"> 3. <u>Graus académicos que detém:</u> Bacharelato <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> Curso de pós-graduação <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutoramento <input type="checkbox"/> Nenhum dos anteriores. Outro <input type="checkbox"/> 4. <u>Atividade profissional:</u> Docente do E. Básico <input type="checkbox"/> Docente do E. Secundário <input type="checkbox"/> Docente do E. Básico e Secund. <input type="checkbox"/> Educador de Infância <input type="checkbox"/> Outra <input type="checkbox"/> Qual?..... 5. <u>Nº de anos de experiência:</u> </td></tr> </tbody> </table>	Objetivos	Questões	Realizar uma breve caracterização dos professores participantes	1. <u>Idade:</u>	Determinar se alguns destes dados é relevante no que diz respeito à temática da dispersão e às respostas dos participantes	2. <u>Género:</u> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/>	Recorrer ao modelo de Huberman para identificar as fases da carreira em que se encontra a amostra. [Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa, <i>Vidas de Professores</i> (pp. 31-62). Porto: Porto Editora.] Correlacionar os dados da atividade profissional dos participantes com a dispersão da sua atividade	3. <u>Graus académicos que detém:</u> Bacharelato <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> Curso de pós-graduação <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutoramento <input type="checkbox"/> Nenhum dos anteriores. Outro <input type="checkbox"/> 4. <u>Atividade profissional:</u> Docente do E. Básico <input type="checkbox"/> Docente do E. Secundário <input type="checkbox"/> Docente do E. Básico e Secund. <input type="checkbox"/> Educador de Infância <input type="checkbox"/> Outra <input type="checkbox"/> Qual?..... 5. <u>Nº de anos de experiência:</u>
Objetivos	Questões								
Realizar uma breve caracterização dos professores participantes	1. <u>Idade:</u>								
Determinar se alguns destes dados é relevante no que diz respeito à temática da dispersão e às respostas dos participantes	2. <u>Género:</u> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/>								
Recorrer ao modelo de Huberman para identificar as fases da carreira em que se encontra a amostra. [Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa, <i>Vidas de Professores</i> (pp. 31-62). Porto: Porto Editora.] Correlacionar os dados da atividade profissional dos participantes com a dispersão da sua atividade	3. <u>Graus académicos que detém:</u> Bacharelato <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> Curso de pós-graduação <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutoramento <input type="checkbox"/> Nenhum dos anteriores. Outro <input type="checkbox"/> 4. <u>Atividade profissional:</u> Docente do E. Básico <input type="checkbox"/> Docente do E. Secundário <input type="checkbox"/> Docente do E. Básico e Secund. <input type="checkbox"/> Educador de Infância <input type="checkbox"/> Outra <input type="checkbox"/> Qual?..... 5. <u>Nº de anos de experiência:</u>								

	Objetivos	Questões fechadas Escala Likert: 1 Discordo totalmente 2 Discordo 3 Moderadamente de acordo 4 Concordo 5 Concordo completamente;	Observações
	Perceber qual é agora a imagem geral que os participantes têm da sua atividade enquanto professores, em contraste com o momento inicial da Oficina de formação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sinto-me agora mais eficaz para dar resposta às solicitações e obrigações da atividade profissional. 2. Sinto-me agora mais confiante para desempenhar todos os momentos da minha atividade. 3. Sou agora mais capaz de proceder a uma reflexão crítica rotineira sobre o meu trabalho. 4. Percebo agora que não me devo sentir culpado/a por alguns possíveis insucessos na minha atividade profissional. 5. Compreendo agora melhor as razões de alguma possível ineficácia do meu trabalho. 6. Considero os momentos dispersivos da minha atividade profissional como negativos. 7. Considero agora que os momentos dispersivos da minha atividade profissional podem ser encarados como positivos. 8. Compreendo agora que é possível atenuar a frequente fragmentação do trabalho. 9. Compreendo que a dispersão é o inesperado, o oposto dos hábitos tranquilos. 10. Os momentos dispersivos da atividade profissional decorrem sempre de problemas no trabalho. 11. A dispersão representa uma distração em relação às tarefas essenciais. 12. A dispersão provoca a intensificação e a sobrecarga da minha atividade. 13. A dispersão conduz à melhoria significativa da qualidade da essência do meu trabalho. 14. Os momentos dispersivos da minha atividade profissional são um transtorno e causam mal-estar. 15. Os momentos dispersivos do meu 	<p>- Conhecer o grau de satisfação e eficácia com que os participantes consideram agora estar a viver a sua atividade profissional.</p> <p>- Perceber o que entendem agora os professores por dispersão da sua atividade profissional.</p>

3.2 O que pensam os professores sobre a sua vida profissional

APÊNDICE 5

		<p>trabalho são desestabilizadores do bom desempenho.</p> <p>16. Compreendo agora melhor as causas dos momentos dispersivos da minha atividade profissional.</p> <p>17. Já recebi formação/informação que provocou reflexão crítica sobre os problemas da minha atividade profissional.</p> <p>18. É fundamental ter formação que desenvolva a capacidade de análise dos problemas profissionais.</p> <p>19. Posso formação adequada para dar um bom contributo no trabalho colaborativo com os colegas.</p> <p>20. Considero essencial aprender estratégias de formação para a promoção do trabalho colaborativo.</p> <p>21. É útil receber formação que permita desenvolver resistência à dispersão da atividade.</p> <p>22. Considero essencial que eu receba formação que promova reflexão para a autonomia face ao pensamento dominante instalado.</p> <p>23. O desenvolvimento da minha capacidade investigativa pode solucionar problemas profissionais.</p> <p>24. Considero útil receber formação que melhore a minha satisfação profissional.</p> <p>25. Considero que o profissional com capacidade de reflexão crítica tem o poder de atenuar a dispersão.</p>	<p>-Compreender se a formação foi importante para os professores reagirem às dificuldades profissionais e o que valorizam na formação, após o nosso trabalho de intervenção</p>
<p>3.3 Quais são os fatores com impacto positivo, negativo e os que mais contribuem para a dispersão da atividade docente</p>	<p>Objetivos</p>	<p>Questões abertas</p>	<p>Observações</p>
	<p>Perceber como os professores definem agora a dispersão da sua atividade, que soluções e estratégias apontam para a atenuação da dispersão da atividade profissional</p>	<p>1. O que considera, agora que recebeu informação detalhada, ser a dispersão da sua atividade?</p> <p>2. Que soluções considera, agora que tem mais informação, estarem ao seu alcance para a atenuação dos aspetos negativos da fragmentação da atividade profissional?</p> <p>3. Que tipo de estratégias considera, agora na posse de mais informação, que poderiam contribuir para a promoção da reflexão crítica em contextos de dispersão?</p>	<p>Perceber se os professores mudaram a sua visão sobre o que é a dispersão da sua atividade. Determinar se as estratégias que integram o programa de formação desenvolvido foram ao encontro das</p>

GUIÃO DO PÓS-QUESTIONÁRIO DO ESTUDO EMPÍRICO

			soluções e estratégias apontadas pelos participantes.
4. Validação do pós-questionário			
4.1. Sujeição a opinião crítica	Contactar, no início de outubro de 2012, o Gabinete de Apoio à Investigação Estatística (GAIE) do Instituto de Educação, no sentido de obter um olhar crítico sobre o guião do pós-questionário e a formulação das perguntas. Pretende-se aferir se o pós-questionário cumpre os objetivos para que foi elaborado, no sentido de nos oferecer dados úteis comparativos relativamente ao pré-questionário.		
5. Passos subsequentes à realização do pós-questionário			
5.1. Verificação dos dados	<ul style="list-style-type: none">- Relevância: importância em relação aos objetivos;- Análise das respostas às questões abertas na tentativa de encontrar contrastes ou semelhanças com as respostas obtidas no pré-questionário;		
5.2. Tratamento dos dados	<p>Análise multivariada e comparativa dos resultados:</p> <ul style="list-style-type: none">- Realizar uma análise descritiva simples;- Proceder a uma análise das relações entre vários grupos de itens fechados;- Fazer uma análise de correlação entre cada um dos grupos e variáveis independentes, nomeadamente a idade e o tempo de carreira;- Realizar uma análise de conteúdo das respostas fechadas. <p>Análise dos dados quantitativos das questões fechadas:</p> <ul style="list-style-type: none">- Verificar percentagens geradas automaticamente pelo <i>Google Docs</i>; estabelecer correlação entre variáveis e entre o pré e pós-questionário; <p>Criação de um conjunto de temas para as questões abertas:</p> <ul style="list-style-type: none">- Fazer uma leitura flutuante;- Criar grelha de registo;- Categorizar;- Inferir;- Comparar.		

Apêndice 6 – Portefólio de Formadora



INTRODUÇÃO

Cap. I – INICIATIVAS PRELIMINARES

Cap. II – SESSÃO 1

Cap. III - SESSÃO 2

Cap. IV – SESSÃO 3

Cap. V – SESSÃO 4

Cap. VI – SESSÃO 5

Cap. VII – SESSÃO 6

Cap. VIII – SESSÃO 7

Cap. IX – SESSÃO 8

REFLEXÃO GLOBAL

NOTAS FINAIS

Obras Citadas

INTRODUÇÃO

O presente portfólio visa dar conta do percurso ocorrido antes e durante as atividades realizadas na Oficina de Formação: 'Dispersão da Atividade Docente. O Poder do Professor Reflexivo Crítico', até ao momento de reflexão final, após a sua conclusão. A Oficina, concebida no âmbito do programa de intervenção, delineado para dar resposta ao problema que se apresentou no Projeto de Tese de Doutoramento, realizou-se no primeiro trimestre do ano letivo de 2012-2013.

Este documento, permitindo acompanhar o ritmo e contextos em que decorreu o processo de aprendizagem dos formandos, tal como o trajeto formativo da própria investigadora, deixa transparecer como constituiu um poderoso instrumento facilitador da compreensão integrada e contextualizada da metodologia desenvolvida.

Assim, desenhado como se de um diário *quase* autobiográfico se tratasse, visou, em primeiro lugar, permitir à sua autora a consciencialização da trajetória, investigativa e interventiva, que conduziu à busca de melhores saberes para chegar ao "saber". Dando conta do desenvolvimento da capacidade metacognitiva de todos os envolvidos, a partir das experiências que nele se relatam, visou, em segundo lugar, proporcionar ao seu potencial leitor, a visão cristalina de como ocorreu o processo reflexivo, em espiral e por assimilação, por via do programa de intervenção formativo.

A sua redação permite ainda revelar como urge difundir e aprofundar o conhecimento dos professores sobre o contexto profissional dispersivo, no qual radica a relevância de estratégias de formação em contexto colaborativo, e de supervisão, mobilizadoras do desenvolvimento pessoal e profissional numa dimensão de autorreflexão e de progressiva emancipação.

No primeiro capítulo, apresentam-se as iniciativas preliminares no sentido de colocar em marcha a Oficina. Nos capítulos seguintes, expõem-se as estratégias do percurso, a evolução da Oficina de formação e de como esta propiciou e estimulou a reflexividade crítica, provocando processos de conhecimento facilitadores do crescimento pessoal e profissional de todos os envolvidos. Por fim, procede-se a uma reflexão global,



desvendando a perspetiva da investigadora quanto a toda a experiência. As notas finais surgem após a conclusão de todo o trabalho de intervenção, mostrando a conjuntura em que prosseguirá o trabalho de investigação e as preocupações que a própria investigação suscita.

Como nota final, refere-se ainda como este portefólio beneficia da experiência precedente da investigadora, ao ter redigido um portefólio na qualidade de Doutoranda, dando conta da experiência decorrida ao longo do processo de elaboração do Projeto de Tese de Doutoramento. Com efeito, a percepção, adquirida anteriormente, de como esta tipologia de registo se tinha revelado uma excelente estratégia para o desenvolvimento e (re)conhecimento do próprio pensamento reflexivo crítico, confirmou a necessidade de proceder à redação do presente documento, para memória e partilha dos processos, na sua dimensão formal e, também, intimista.

As linhas que se seguem serão redigidas na primeira pessoa pelo carácter pessoal de que se revestem as reflexões nele espelhadas.

CAP. I – INICIATIVAS PRELIMINARES

Neste capítulo, apresentarei um relato das iniciativas que foram ocorrendo, no respeito pela cronologia dos eventos, até ao momento da iniciação do programa interventivo que delinee para a investigação, na metodologia de estudo de caso.

Depois de um período intenso de trabalho e preparação do Projeto de Tese de Doutoramento, o mesmo culminou no dia 31 de maio de 2012 com a sua defesa, e posterior homologação da avaliação do Curso de Formação Avançada de Doutoramento (CFAD), com dezanove valores. O maior estímulo despontou das palavras do júri, que, de modo unânime, apontou a relevância e interesse do estudo. Decidida a levar adiante o trabalho investigativo já iniciado, procurei que o Curso de Formação Contínua (já creditado com 1 crédito por via das iniciativas encetadas durante a fase do CFAD), apresentado como proposta de programa de intervenção a executar junto dos participantes/formandos, fosse acreditado na qualidade de Oficina de Formação Contínua (com 2 créditos). As razões prendem-se com o que explicarei seguidamente.

Os dois módulos teórico-práticos do Seminário temático em Supervisão e Orientação da Prática Profissional do Curso de Doutoramento em Educação, na especialidade de Formação de Professores, as quais tinha sido gentilmente convidada a dar, sob a supervisão da Professora Doutora Helena Salema, e que ocorreram em 30 de abril e 7 de maio de 2012, tinham proporcionado a aplicação, na prática, de algumas das estratégias concebidas, até aquele momento, para o meu programa de formação. Essa experiência permitiu perceber como era importante trabalhar através de uma Oficina (25 horas presenciais + 25 horas de trabalho autónomo) ao invés de um Curso (25 horas presenciais). Só nestas condições poderia sugerir que os formandos desenvolvessem os seus projetos de investigação-ação sob supervisão colaborativa. Por outro lado, o pré-questionário a aplicar futuramente na Oficina foi sujeito a uma testagem e validação, junto dos alunos dos módulos do Seminário, o que resultou na confirmação de que as perguntas estavam bem elaboradas e perceptíveis.

Reformulada uma nova proposta, para o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, sob a designação: “Dispersão da Atividade Docente. O poder do professor reflexivo crítico”, a Oficina foi creditada com dois créditos, em agosto, através do CENFORES (Centro de Formação de Associação de Escolas), sob o registo CCPFC/ACC-71496/12. Uma vez que, com a autorização do Diretor, Professor Doutor João Pedro da Ponte, o pedido de creditação tinha sido feito, também, através do Instituto de Educação, na sua qualidade de entidade

formadora, a Oficina surgiu, igualmente, creditada em agosto, sob o registo CCPFC/ACC-71674/12. Estava, portanto, assegurada a dinamização de um plano de formação nos moldes em que os objetivos investigativos a definiam. Curiosamente, apercebi-me que, ao invés de uma alternativa de intervenção, tinha três, à minha disposição, na medida em que o Curso continua creditado e até faria parte do plano de formação oferecido pelo CENFORES. Se eu tivesse três vidas... e uma atividade profissional descontraída nas suas responsabilidades.... A realidade, no entanto, é que sou professora, com vinte horas letivas efetivamente atribuídas, de trabalho com turmas (num total de 160 alunos de ensino secundário do 10º e 12º anos), logo teria de ser realista nos meus planos de trabalho em investigação.

Refletindo sobre a necessidade de tomar decisões quanto ao público-alvo da Oficina, a amostra do trabalho de investigação deste estudo de caso, ponderei a oferta, a título gracioso, aos professores da escola onde me formei enquanto aluna. A 21 de junho de 2012 teve lugar a audiência solicitada ao Diretor do Instituto de Odivelas. Neste encontro, o qual teve a melhor recepção institucional e acolhimento à iniciativa, foi explanado o programa do que pretendia fazer, o cronograma previsto, bem como a relevância e benefício para a própria instituição, decorrente da formação dos professores no âmbito da dispersão docente. Demonstrando total interesse pela proposta apresentada, a Direção do Instituto abraçou a iniciativa e referiu como a apoiaria incondicionalmente. Manifestou, também, que seria proveitoso o envolvimento da totalidade do corpo docente, contudo, compreendeu as reservas que se impunham, pela circunstância de a formadora/investigadora ser a única supervisora à frente de uma tipologia de formação, em que se estabelece, como limite, vinte participantes. Ficou ainda estipulado

que o 1º Período, do ano letivo que se aproximava, seria o momento de desenvolvimento do trabalho com os docentes que se inscrevessem voluntariamente. A imagem que aqui se reproduz ilustra o folheto de

Formadora: Ana Paula Rocha	
Designação	A DISPERSÃO DA ATIVIDADE DOCENTE. O PODER DO PROFESSOR REFLEXIVO CRÍTICO.
Registo de identificação	CCPF02ACC742012
Destinatários da oficina	Professores do 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, Professores do 2º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário (todos os grupos de recrutamento).
Modalidade	Oficina de formação
Duração	20 aulas presenciais - 20 horas não presenciais
Nº créditos	2
Nº de formandos máx.	20
Conteúdos	<p>1. Abordagem teórica</p> <p>Conceber a literatura selecionada que procure os benefícios da reflexão crítica e trabalho colaborativo</p> <ul style="list-style-type: none"> • A dispersão de atividades docente e suas funções: implicações na sala de aula, escola, grupo disciplinar; • A comunidade de prática na vida dos professores: identificação das vantagens; • O professor colaborativo por competências e licenciatura de sua atividade; • O que significa ser professor reflexivo crítico. Exemplos de boas práticas; <p>2. Abordagem prática</p> <p>Conceber formas de resolver problemas colaborativamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Criação de uma cultura reflexiva e de prática - diversas estratégias; • Aplicação prática de estratégias ASP - Autóres de Boas Práticas - e sua importância (Gardner, 1990); • 1ª - Formação de problemas nos primeiros minutos para análise colaborativa das experiências dos formandos; • 2ª - Análise de experiências individuais e coletivas dos formandos com recurso a matriz dos melhores e piores experiências/situações; • 3ª - Compilação das sugestões dos formandos para a prática de mudança; • Análise das vantagens e limitações de ASP; <p>3. Abordagem de intervenção prática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Investigação-ação: princípios metodológicos. Vantagens do professor
Avaliação	<p>Investigar em contextos de discussão:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participação, construção e desenvolvimento de pequenos projetos de investigação-ação, desenvolvidos pelos formandos, em contextos colaborativos e reflexivos críticos; • Reflexão crítica final e avaliação; <p>• Assiduidade;</p> <p>• Participação;</p> <p>• Realização de tarefas;</p> <p>• Integração no grupo;</p> <p>• Participação nas sessões;</p> <p>• Trabalho e atividades desenvolvidas;</p> <p>• Portfólio reflexivo que explicita e avalia o percurso realizado pelo formando ao longo da Oficina de formação</p>

apresentação da Oficina entregue ao Diretor, tendo-se juntado uma carta explicativa de todo o processo.



Exmo. Sr. Diretor

Na qualidade de formadora, na formação contínua de professores, e de investigadora, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, venho solicitar uma autorização preliminar para envolver os professores, que o desejem, numa ação de formação acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação de Professores, com 25 horas presenciais, sem custos para os envolvidos, a qual visa contribuir para um projeto de investigação de Doutoramento sobre a temática: “Dispersão da atividade docente. O poder do professor reflexivo crítico num contexto formativo colaborativo”.

A temática desta investigação, do âmbito das Ciências da Educação, é importante por se debruçar sobre a realidade dos professores e pelo interesse que apresenta nesta era de desafios.

A ação de formação, dotada de estratégias de superação dos problemas profissionais, pode provocar reflexão crítica e dar um contributo para que os professores desenvolvam os seus próprios mecanismos de defesa à dispersão em contextos colaborativos, de modo a melhorar a sua qualidade de vida profissional, bem como otimizar o modo como se organizam enquanto profissionais desta escola.

É no reconhecimento de que o saber próprio da profissão se sustenta em investigação atualizada que se justifica a presente intervenção, pretendendo levar os formandos a desenvolver os seus próprios microprojectos de investigação sobre a própria ação. Esta poderá proporcionar a reflexão crítica sobre as práticas profissionais em trabalho colaborativo e a análise crítica da sua ação, a fim de resultar em conhecimento profissional mobilizador da melhoria de rotinas e, em última instância, no desenvolvimento organizacional da escola.

No âmbito desta ação de formação, será solicitado aos professores que respondam a questionários e desenvolvam os seus portefólios reflexivos no sentido de dar conta do seu percurso formativo e investigativo. Todos os materiais recolhidos serão tratados com o maior sigilo. O registo do nome dos formandos será necessário somente para orientação da investigadora na recolha de dados.

A colaboração dos professores será voluntária e anónima (anonimato que será criado em todas as circunstâncias de futura divulgação dos dados). Agradeço desde já o empenho, boa vontade e apoio, da Direção, na futura participação dos professores no ano letivo de 2012/2013, sem o qual este trabalho poderia ficar comprometido.

Grata pela disponibilidade,

Ana Paula de Sousa Gonçalves Rocha (antiga aluna do Instituto de Odivelas)

Odivelas, 21 de junho de 2012

A circunstância de ter deixado liberdade de escolha aos participantes, para se inscreverem na Oficina, independentemente do seu grupo disciplinar ou experiência profissional, já tinha sido muito ponderada. Essa reflexão tinha-se iniciado nos diversos encontros com a Professora Doutora Maria Helena Salema que, de modo recorrente, incitava à tomada de uma decisão. Aquando da defesa do Projeto de Doutoramento nas provas públicas, as Professoras Doutoradas Maria João Mogarro e Cecília Galvão tinham, também, manifestado interesse em perceber quem seriam os participantes. A determinação em diversificar os envolvidos ganhou, então, forma. Com efeito, uma amostra constituída, tendo em conta critérios de máxima diversificação (áreas científicas de formação, tempo de serviço dos formandos, cargos e funções que desempenham), permitir-me-ia obter os dados necessários para a concretização dos meus objetivos, pois constituiria uma pequena representação do universo de investigação, com razoável segurança de que espelhasse a atividade profissional dispersiva dos docentes. Ao invés, se tivesse limitado a escolha dos formandos, determinando que fossem oriundos de um único departamento disciplinar (conforme pensara inicialmente), poderia estar a introduzir variáveis subjetivas ou de algum artificialismo.

A 26 de junho de 2012 foi, por fim, decretado, por Despacho do Presidente do Conselho Científico do Instituto de Educação, a aceitação do meu Registo definitivo do Programa de Doutoramento em Educação, na especialidade de Supervisão e Orientação da Prática Profissional.

A 4 de julho de 2012, a participação nas sessões paralelas do III Fórum de Jovens Investigadores do Instituto de Educação, com a comunicação “Dispersão da atividade docente. O poder do professor reflexivo crítico num contexto formativo colaborativo”, constituiu mais um momento formativo importante. Muitas das opções fundamentais, que darão seguimento ao trabalho investigativo, já estavam tomadas, contudo, expor o projeto à opinião de outros investigadores, cuja curiosidade e distanciamento são a condição essencial para o levantamento de questões inesperadas e relevantes, constituiu uma oportunidade valorizável

III FÓRUM DE Jovens Investigadores

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa



: Certificado

Certifica-se que
ANA PAULA ROCHA
apresentou o trabalho de investigação intitulado
DISPERSÃO DA ATIVIDADE DOCENTE. O PODER DO PROFESSOR
REFLEXIVO CRÍTICO NUM CONTEXTO FORMATIVO COLABORATIVO
no III Fórum de Jovens Investigadores do Instituto de Educação
da Universidade de Lisboa, no dia 4 de julho de 2012.

O Diretor do Instituto de Educação



e imperdível. Deste facto me alertou a Professora Doutora Helena Salema, cujas palavras sábias e experientes se confirmaram sempre em toda a linha.

O Fórum de Jovens Investigadores proporcionaria, ainda, a oportunidade de participação em dois *workshops*: “Como escrever e publicar um artigo científico”, com o Professor Doutor Pedro Reis, e “Inferência estatística em educação”, dinamizado pelo Professor Doutor Jay Conboy. Foram experiências excelentes e entusiasmantes. Adquiri conhecimentos e registei informações que me serão muito úteis, e utilizáveis em contexto, muito em breve. Não posso perder o meu livrinho preto.

As minhas preocupações prenderam-se ainda, nesta fase preliminar, com a forma como iria aferir, ou medir, o desenvolvimento profissional dos participantes do estudo. Assim, antes do período de descanso do Verão, várias leituras foram ocorrendo. Estas eram essenciais para que desenvolvesse instrumentos de avaliação do trabalho dos formandos, os quais, simultaneamente, me forneceriam os dados de resposta ao problema e às questões de investigação. Foram, por isso, emergindo outras tomadas de decisão relativamente ao portefólio, a constituir pelos formandos, e à matriz que irá apreciá-lo. A obra *Desenvolvimento Profissional*, de Christopher Day (2001) destaca-se por ter sido particularmente inspiradora. Ficou repleta de notas à margem, muitas delas iniciadas com algumas palavras, nomeadamente: «aproveitar», «pode ser uma boa ideia» ou «vale a pena rever». Podia aqui nomear diversos autores cujas obras ficaram também repletas de *post-its*, pelo seu interesse no apoio à questão do desenvolvimento profissional, mas destacarei estes: Fullan & Hargreaves (1992), Huberman (1995), Cranton (1996), Day (2001).

A 20 de setembro de 2012 tomei a iniciativa de contactar, por correio electrónico, a totalidade dos formandos que se tinham inscrito na Oficina, após diversos diálogos com a Subdiretora do Instituto de Odivelas e com a professora responsável pela organização do espaço a disponibilizar no Instituto, de quem tinham surgido questões práticas relativamente às formalidades da ação de formação:

Caros formandos:

encontram-se inscritos na Oficina de Formação: **PD8 - DISPERSÃO DA ATIVIDADE DOCENTE. O PODER DO PROFESSOR REFLEXIVO CRÍTICO** disponibilizada no CENFORES.

Esta é uma ação de formação que integra um estudo, a desenvolver pela Formadora e colaboradora da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

O estudo pretende analisar e compreender a dispersão da atividade profissional, quais os fatores que mais contribuem para a fragmentação das tarefas, as implicações na vida do profissional, bem como, as facetas positivas e negativas da dispersão.

O enfoque temático aspira a ser abrangente e atual por se debruçar sobre a realidade dos professores, sendo pertinente para os mesmos.

Na sessão inicial ser-lhe-á solicitado que responda a um pré-questionário, através do qual dará o seu contributo para o estudo, de forma voluntária, com a garantia de que os dados apenas servirão o propósito da investigação sob anonimato. Na última sessão, um pós-questionário pretenderá aferir as condições de saída dos formandos.

Esta Oficina de formação contínua pretende-se dotada de estratégias de superação dos problemas do profissional e visa provocar reflexão sobre os constrangimentos que condicionam a ação dos docentes para que superem sentimentos de culpa, a minimizem ou anulem.

De modo a aceder aos textos que serão necessários na primeira sessão (a disponibilizar muito brevemente), e a outras informações, deverá ir à Plataforma e inscrever-se na disciplina com a **Chave de inscrição: reflexivo**

<http://moodle.cenfores.org/course/view.php?id=314>

Agradecendo, desde já, a colaboração de todos, me subscrevo atentamente,

Ana Paula Rocha

Estava, finalmente, tudo a postos para começar o trabalho de intervenção. A data marcada para a primeira sessão era o dia 28 de setembro de 2012.

Ao longo dos próximos capítulos, apresentar-se-á uma visão de como decorreram as atividades nas sessões de trabalho com os participantes do estudo. Uma vez que foi feita uma planificação detalhada do desenho de cada sessão, esse plano antecipará a reflexão crítica que suscitou cada período dos trabalhos na Oficina.

CAP. II – SESSÃO 1

Para a primeira sessão foi seguida a seguinte metodologia face aos objetivos:

Nº sessão	Sumário	Objetivos	Abordagem Tempo	Metodologia de desenvolvimento
1 28 de setembro 2012 16h30 - 19h30	<p>TRABALHO PRESENCIAL E COM APOIO EM SESSÕES DE FORMAÇÃO:</p> <p>Sessão 1 - Introdução e Enquadramento. (1 sessão de 3 horas)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da oficina e princípios gerais orientadores; • Construção de uma atmosfera relacional, entre os participantes e a formadora, facilitadora de processos e aprendizagens, em contexto de colaboração e partilha. <p>Abordagem teórica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definição de dispersão da atividade docente, suas facetas e implicações; • Perceber em que consistem as comunidades de prática. 	<p>Construir uma atmosfera relacional entre os participantes e a investigadora facilitadora de processos e aprendizagens, em contexto de colaboração e partilha.</p> <p>Desenvolver nos participantes a consciência de que os professores são agentes do seu próprio desenvolvimento profissional.</p> <p>Compreender o grau de satisfação e eficácia dos participantes, a sua atividade profissional dispersiva e o seu posicionamento face à Formação profissional.</p> <p>Transmitir conhecimentos teóricos sobre a dispersão da atividade docente.</p>	<p>Apresentação</p> <p>40 min 16h45-17h25</p> <p>Introdução</p> <p>35 min 17h25-18h</p> <p>Levantamento de opiniões de apoio à investigação</p> <p>35 min 18h- 18h35</p> <p>Teórica</p> <p>18h35 – 19h30</p>	<p>Realizar breve apresentação.</p> <p>Projetar um PowerPoint que permitirá esclarecer os participantes sobre a metodologia de desenvolvimento da Ação</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecer os objetivos da Ação (1 slide); 2. Conhecer os conteúdos programáticos da Ação (3 slides); 3. Conhecer o cronograma da Ação (1 slide); 4. Conhecer os critérios de avaliação dos formandos (1 slide); 5. Realizar uma atividade <i>Ice breaker</i> (3 slides); 6. Compreender o que a formação contínua pode proporcionar (2); 7. Perceber as razões justificativas da Ação (5); 8. Compreender a contextualização em que o professor desenvolve o seu trabalho (5); 9. Encarar a investigação-ação como promotora de atitudes reflexivas (3); 10. Perceber as virtudes potenciais de um modelo de formação em ambientes profissionais colaborativos não artificiais (3). 11. Conhecer as Referências utilizadas neste PowerPoint. <p>Solicitar a resposta <i>online</i> a um pré-questionário. Este levará os participantes a refletir sobre a dispersão docente e a importância da Formação profissional. Os dados recolhidos permitirão à investigadora:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender a dispersão da atividade profissional; 2. Entender os fatores que mais contribuem para a fragmentação das tarefas e suas implicações na vida do profissional; 3. Perceber as facetas positivas e negativas da dispersão. <p>Conhecer a literatura selecionada:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dispersão da atividade docente – Perrenoud (5 págs.) (Anexo 3)^{a)} 2. Comunidades de aprendizagem – Wenger (2 págs.) (Anexo 4)

a) Os anexos a que nos referimos, nos quadros ilustrativos da metodologia seguida no programa de formação, referem-se aos documentos entregues aos formandos durante as sessões formativas.

Na sessão inaugural da Oficina, os primeiros momentos deixaram perceber o elevado interesse que esta ação de formação tinha suscitado nos professores do Instituto. Alguns docentes daquela instituição, não inscritos, vieram pedir-me que os aceitasse, ainda que soubessem que o limite de participantes tinha encerrado e se encontrava lotado. Duas professoras tinham feito uma troca direta com duas inscritas, que haviam manifestado incapacidade de cumprir presença nas sessões, já após a inscrição. Faltava apenas uma das inscritas que se encontrava doente. Perante a necessidade de tomar decisões, clarifiquei, novamente, a necessidade de se cumprir o limite de vinte participantes.

No decurso do trabalho realizaram-se as tarefas que tinha estipulado. Todos participaram com entusiasmo, demonstrando um certo agrado com a descoberta de literatura que desvenda a condição em que os professores vivem a sua atividade profissional. Os estudos sobre a intensificação da sua ação profissional e a forma como as comunidades de aprendizagem podem abrir caminhos à reflexão denunciam o que afeta os professores e o que pode ajudá-los a superar dificuldades adquirindo ganhos no seu desenvolvimento.

Destacou-se a circunstância de dois dos presentes parecerem apresentar uma posição mais cética perante os textos, o que não sucedia com os restantes. Essa postura poderia indiciar um fator impeditivo do seu desenvolvimento. Apesar de os documentos fornecidos visarem conduzir à reflexão crítica e à autonomia do pensamento sobre as questões da dispersão da atividade profissional, esses professores explicitaram opiniões indicativas de alguma resistência ao saber fundamentado por estudos. Os preconceitos demonstrados criaram-me alguma perplexidade, de modo que decidi clarificar a circunstância de aqueles textos decorrerem de investigação e terem sido redigidos à luz de dados recolhidos junto de uma amostra de professores valorizável, ainda que não se tivessem realizado em Portugal.

Foi uma sessão interessante, particularmente por verificar que os presentes revelaram muita satisfação no debate de ideias e na possibilidade de falar sobre questões que se prendem com a sua atividade profissional.

Os textos que serviram de base a esta reflexão inicial ficam aqui ilustrados, apresentando imagens parciais apenas da primeira página:

1

DISPERSÃO DA ATIVIDADE DOCENTE

PERRENOUD, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas* (pp. 63-67). Lisboa, Dom Quixote.

Uma constante: a dispersão

Quer no trabalho com os alunos, quer no trabalho solitário na aula ou em casa, ou ainda no *no man's land* (entre estes dois tipos de actividade), o professor depara-se com uma constante: a multiplicidade das tarefas e dos problemas a solucionar, a dispersão contínua entre solicitações ou assuntos prementes. Esta dispersão assume formas distintas consoante o tipo de momento considerado e não se faz acompanhar da mesma tensão ou ocupação do tempo.

1

COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM

Étienne Wenger <http://www.wenger.com/theory/> + http://www.wenger.com/theory/start-up_guide_PDF.pdf

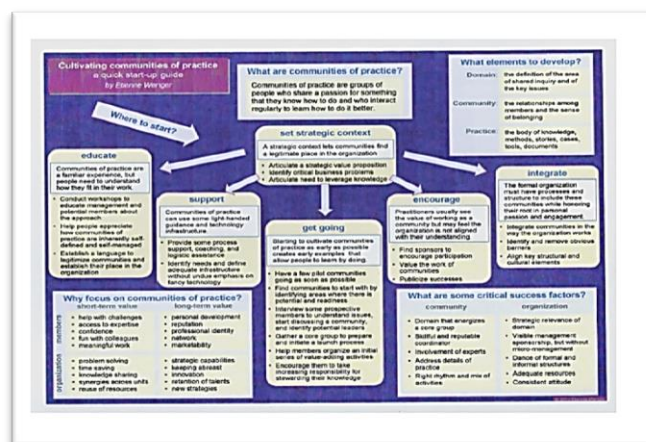
Segundo Étienne Wenger, o que importa na aprendizagem, na natureza da aprendizagem, no saber e nos conhecedores é que:

- Somos seres sociais
- O conhecimento é uma questão de competência
- O conhecimento é uma questão de participar na realização de certas iniciativas
- O significado

O que interessa na aprendizagem é a participação social. Uma teoria social de aprendizagem deve integrar os componentes:

- Significado
- Prática
- Comunidade
- Identidade

Aprender é uma parte integral das nossas vidas do dia-a-dia, por isso é importante a nossa participação nas nossas comunidades e organizações.



CAP. III - SESSÃO 2

Os objetivos e a metodologia que orientaram as atividades realizadas na segunda sessão foram os seguintes:

Nº sessão	Sumário	Objetivos	Abordagem Tempo	Metodologia de desenvolvimento
2 29 de setembro 2012 9h00 - 12h00	Sessão 2 – Abordagem teórica (1 sessão de 3 horas) <ul style="list-style-type: none"> Perceber em que consistem as comunidades de prática, as culturas de colaboração balcanizada e a colegialidade artificial; Compreender as vantagens do trabalho colaborativo em comunidades de aprendizagem; Compreender o que significa ser um profissional reflexivo crítico; Conhecer modos de desenvolver competências reflexivas críticas. 	<p>Transmitir conhecimentos teóricos sobre as vantagens de trabalhar em comunidades de aprendizagem, em que consistem as culturas de colaboração e colegialidade artificial, e o que significa ser um profissional reflexivo crítico.</p> <p>Desenvolver competências reflexivas críticas.</p>	<p>Teórica</p> <p>9h15 – 10h15</p> <p>10h15 – 11h20</p> <p>11h20 – 12h</p>	<p>Conhecer a literatura selecionada:</p> <ol style="list-style-type: none"> Comunidades de aprendizagem – Wenger (2 págs.) (Anexo 4) Culturas de colaboração / colegialidade artificial / Balcanização - Hargreaves (4 págs.) (Anexos 5a+5b) O que significa ser um profissional reflexivo crítico (2 págs.) (Anexo 6) A culpa dos Professores (Anexo 6a Texto HARGREAVES - A Culpa) (Anexo 6b) Texto HARGREAVES - Orientações p Profess <p>Levar os participantes a destacar os aspetos dos textos que mais provocam a sua reflexão, ou para os quais gostavam de apontar uma opinião crítica própria.</p> <p>Visionar dois curtos clips sobre Pensamento Crítico (do Youtube) para reflexão em grupo</p>

Na presente sessão, dedicada ao aprofundamento do conhecimento teórico, houve oportunidade de debater sobre as dificuldades diárias que os docentes enfrentam. Estas, ditadas pela pluriatividade docente e exigências diversificadas a todos os níveis, contribuem para o desenvolvimento de um percurso profissional em permanente conflito de prioridades, dominado pela urgência de criar condições de preparação e adaptação aos novos tempos.

Os textos foram clarificadores e até determinantes no apoio à reflexão, que foi emergindo e ganhando sentidos. A percepção de que a «culpa», sentida pelos professores no exercício da sua missão, não deve ser encarada como inevitável, pareceu provocar uma consciência emancipadora nos formandos, pelo modo como manifestaram a noção esclarecida

de que, estando integrados numa organização, têm vindo a adaptar-se às orientações administrativas da tutela, causadoras de tantos desencantos, dispersão e por vezes mal-estar.

Aproveitando o diálogo que se estabelecera quanto às vantagens de desenvolver o pensamento e desocultar pressupostos, revelei aos formandos que tinha decidido iniciar um portefólio reflexivo, à semelhança daquele que iria solicitar que elaborassem no âmbito desta Oficina. Embora não estivesse inicialmente nos meus planos realizar um documento com estas características, mas sim um Relatório reflexivo crítico, enquanto formadora, a opção emergiu por necessidade de registar a trajetória executada como supervisora e investigadora. Com efeito, o recurso à constituição de um portefólio proporciona a autorreflexão por mostrar evidências do processo formativo, através de uma dinâmica quase cinematográfica.

No final da sessão apresentei aos formandos os resultados dos dados obtidos com o pré-questionário que tinham respondido na primeira sessão. Os gráficos com os dados quantitativos eram reveladores da forma como aqueles professores sentiam viver a sua atividade profissional. Esta foi uma excelente opção, na medida em que, ao analisarmos os números em conjunto, ocorreu a possibilidade de clarificar as escolhas feitas e o que tinha estado na origem de certas respostas maioritárias relativamente a algumas das perguntas. Foi possível perceber, por exemplo, qual tinha sido o critério de inscrição na Oficina, na medida em que um grande número dos formandos é representante de grupo disciplinar ou de Departamento. Poderia ter existido uma orientação interna no Instituto para que esses professores fossem prioritários na frequência da ação de formação. Foi-me dito, porém, que a inscrição se tinha concretizado no respeito pela ordem de alistamento no Centro de Formação. Por outro lado, uma das questões colocadas no pré-questionário: “Os momentos dispersivos da atividade profissional decorrem *sempre* de problemas no trabalho”, concentrava 58% de respostas na escala indicadora de que os participantes discordavam desta afirmação. Inquiridos sobre as razões que estariam na origem de uma resposta tão expressiva, explicaram que a palavra «sempre» havia determinado essa posição discordante, já que, de outro modo, teria sido mais representativa a concordância quase completa com a mesma.

A sessão terminou com o visionamento de dois curtos *vídeo clips* exemplares do que é o pensamento reflexivo crítico. Os mesmos podem ser vistos nestes dois *links*:

http://www.youtube.com/watch?v=UyjcFURgLCs&feature=player_embedded

<http://www.youtube.com/watch?v=Hd4KrUH8Ky4&feature=related>

Os textos que serviram de base de trabalho e reflexão foram os seguintes:

1

CULTURAS DE COLABORAÇÃO // COLEGIALIDADE ARTIFICIAL

HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança – o trabalho e a cultura dos professores na idade Pós-moderna* (pp. 216-217). Alfragide: Mc Graw Hill

216

PARTE III – A CULTURA

AS CULTURAS DE COLABORAÇÃO

Nas *culturas de colaboração*, as relações de trabalho em colaboração dos professores com os seus colegas tendem a ser:

- ❑ **Espontâneas** — Estas relações partem principalmente dos próprios professores, enquanto grupo social. Podem ser apoiadas e facilitadas administrativamente por calendarizações úteis, por directores de escola que se oferecem para assegurar as aulas, ou pelo exemplo que é dado pelo comportamento dos líderes. Neste sentido, a espontaneidade das culturas de colaboração não é absoluta, nem elas estão livres de artifícios administrativos de natureza facilitadora. Mas, em última instância, as relações de trabalho colaborantes evoluem a partir da própria comunidade docente e são sustentadas por ela.
- ❑ **Voluntárias** — As relações de trabalho em colaboração resultam, não de cons-

BALCANIZAÇÃO DO ENSINO

HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança – o trabalho e a cultura dos professores na idade Pós-moderna* (pp.239-242). Alfragide: Mc Graw Hill.

CAPÍTULO 10

A BALCANIZAÇÃO DO ENSINO

COLABORAÇÃO QUE DIVIDE
(em colaboração com Bob Macmillan)

1 APROCHA

O QUE SIGNIFICA SER UM PROFISSIONAL REFLEXIVO CRÍTICO

BROOKFIELD, S.D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers.

Ensinar → não é um ato inocente.

→ com boas intenções não se garante a pureza da prática

→ de modo inocente significa assumir que os significados que colocamos nas nossas ações são os mesmos que os alunos aprendem

→ nunca temos total noção dos nossos motivos e intenções

↓

Esta postura conduz a um ciclo de inocência e culpa

↓

É necessário quebrar este ciclo através de um hábito de **reflexão crítica**:

- ✓ Na sua ausência corremos o risco de cair em maus julgamentos e más decisões
- ✓ Trata-se de ver as coisas a partir de diferentes pontos de vista
- ✓ Leva-nos a evitar armadilhas do nosso sentimento de culpa e autolaceração
- ✓ É essencial para a sobrevivência do professor
- ✓ É fundamental para quebrar a noção de que temos de aceitar a culpa por problemas dos quais não temos

1

A CULPA: EXPLORANDO AS EMOÇÕES DO ENSINO

HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança – o trabalho e a cultura dos professores na idade Pós-moderna* (pp. 159-163). Alfragide: Mc Graw Hill

A CULPA
EXPLORANDO AS EMOÇÕES DO ENSINO

INTRODUÇÃO

Um dos propósitos mais importantes da prática educativa e da investigação em educação é a melhoria da aprendizagem. Mas por detrás do domínio da aprendizagem existe o mistério do ensino. Compreendê-lo, desmascarar os mistérios da sua prática, tem constituído um desafio persistente e formidável para aqueles que procuram melhorar a sua qualidade, bem como a da aprendizagem.

Ao longo do tempo, temos vindo a aprender muito sobre o pensamento dos professores e os tipos de ensino que podem ser eficazes na sala de aula, do ponto de vista educativo. Mais recentemente, aprendemos bastante sobre o modo como eles pensam enquanto ensinam, como planificam e tomam decisões relativas a diferentes cursos de acção. Também temos vindo a compreender melhor aquilo que os alunos sabem e como reflectem sobre ele, mesmo enquanto ensinam. Todavia, enquanto que aquilo que os professores fazem e pensam é hoje um território mais familiar para quem estuda o ensino, sabemos bastante menos acerca do modo como *sentem* quando ensinam, das emoções e desejos que motivam e moderam o seu trabalho. Para além disso, grande parte da pesquisa e dos artigos que têm abordado as emoções do ensino parte menos dos próprios professores e daquilo que têm a dizer, do que de agendas teóricas e de conceitos pré-concebidos que são aplicados aos docentes e ao ensino. Os investigadores tendem a preocupar-se com emoções como o orgulho, o empenhamento, a incerteza, a criatividade e a satisfação e fazem perguntas em entrevistas, ou analisam dados relacionando-os com essas construções. Tem-se dedicado uma atenção bastante menor à maneira como os próprios professores *sentem* as dimensões emocionais do seu trabalho.

Contudo, intimamente, à medida que percorremos os relatos respeitantes aos professores e ao seu trabalho, verificamos claramente que eles *falam de facto*,

1

ORIENTAÇÕES PARA OS PROFESSORES

FULLAN, M. & HARGREAVES, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola* (pp. 133-138). Porto: Porto Editora.

A balcanização origina estereótipos e estes reforçam o medo e a desconfiança. É por esta razão que defendemos a ligação da colegialidade, interna à escola, e a criação de redes mais alargadas entre os docentes, enquanto profissionais.

h) Redefina o seu papel, de modo a incluir responsabilidades fora da sala de aula

As reformas são sistémicas: os progressos dentro da sala de aula dependem dos que ocorrem no seu exterior. O professor do século XXI deve "assumir a responsabilidade de fazer mais do que o mínimo, mais do que se passa dentro das quatro paredes das nossas salas de aula" (Barth, 1990: 131). Isto tem várias implicações.

134

CAP. IV – SESSÃO 3

A terceira sessão decorreu de acordo com o seguinte plano:

Nº sessão	Sumário	Objetivos	Abordagem Tempo	Metodologia de desenvolvimento				
3 12 de outubro 2012 17h30 - 20h30	Sessão 3 – Abordagem prática (1 sessão de 3 horas) Conhecer formas de resolver problemas colaborativamente: <ul style="list-style-type: none">Conhecer estratégias de criação de uma cultura reflexiva e de partilha (plataforma <i>Moodle</i>, diários, portefólios reflexivos, etc).	Desenvolver competências reflexivas críticas. Conhecer modos de desenvolver competências reflexivas críticas; Como desocultar pressupostos.	Prática 9h15 – 9h30 9h30 – 10h30 10h30 – 12h00	Conhecer formas de resolver problemas colaborativamente: através de estratégias de criação de uma cultura reflexiva e de partilha (plataforma <i>Moodle</i> , diários, portefólios reflexivos, etc); Levar os participantes a abordar os pressupostos a partir de diferentes perspetivas: <ol style="list-style-type: none">Distribuir os cartões com os pressupostos (até 6 cartões para um máx. de 6 grupos de 4-5 participantes cada);Distribuir os cartões com as tarefas levando à desocultação de pressupostos (até 6 cartões para um máx. de 6 grupos).Após as instruções para que os participantes formem grupos (mostrar ex. de folha de registos no <i>Google Docs</i>), realizar o registo escrito da reflexão individual, das reflexões de cada um dos membros do grupo, e do ponto de vista hipotético que os seus alunos poderiam ter sobre o pressuposto recebido pelo grupo, recorrendo ao desenho de uma tabela permitindo a projeção e partilha. <i>Ex. no Google Docs:</i>				
				<table><tr><th>Pressuposto:</th><th>Pontos de vista na desocultação do pressuposto:</th></tr><tr><td>Pressuposto 1 Reduzir a parte expositiva da aula, ao mínimo, evita a passividade dos alunos e a inibição da sua capacidade de pensamento crítico.</td><td>1 e 2 – Pontos de vista individuais revelados no grupo: 3 – Pontos de vista que poderiam ser dos alunos:</td></tr></table>	Pressuposto:	Pontos de vista na desocultação do pressuposto:	Pressuposto 1 Reduzir a parte expositiva da aula, ao mínimo, evita a passividade dos alunos e a inibição da sua capacidade de pensamento crítico.	1 e 2 – Pontos de vista individuais revelados no grupo: 3 – Pontos de vista que poderiam ser dos alunos:
				Pressuposto:	Pontos de vista na desocultação do pressuposto:			
Pressuposto 1 Reduzir a parte expositiva da aula, ao mínimo, evita a passividade dos alunos e a inibição da sua capacidade de pensamento crítico.	1 e 2 – Pontos de vista individuais revelados no grupo: 3 – Pontos de vista que poderiam ser dos alunos:							

Comecei a sessão alertando para as vantagens de adotar estratégias de criação de uma cultura reflexiva e de partilha, nomeadamente diários, portefólios reflexivos ou a plataforma *Moodle*. Esta tem servido de base a toda a documentação, colocação de dúvidas e partilha de materiais da presente Oficina como se pode verificar nestas imagens.

The screenshot displays a Moodle course interface for a workshop titled "Oficina". The main content area is divided into five numbered sections:

- 1. Planejamento das sessões:** Features a word cloud with terms like "teacher", "mentor", "innovator", "partner", "support", "collaborative", "resilient", "creative", "enterprising", "collaborative", "resilient", "creative", "enterprising", "collaborative", "resilient", "creative", "enterprising".
- 2. Documentos para trabalhar nas sessões:** Includes a word cloud with terms like "Are", "What", "Teachers", "challenging", "expectations", "ambiguity", "stimulus", "high", "structure", "children", "challenging", "expectations", "ambiguity", "stimulus", "high", "structure", "children". Below the word cloud is a list of documents:
 - Texto 1 - Dispersão da atividade docente
 - Texto 2 - Comunidades de aprendizagem
 - Texto 3 - Culturas de colaboração e Colegialidade artificial
 - Texto 4 - Balcanização
 - Texto 5 - Ser um Professor reflexivo
 - Texto 5 a - A culpa dos professores
 - Texto 5 b - Recomendações aos professores
 - O que é a Investigação-Ação
 - Como fazer um plano de Investigação-Ação
 - Exemplos de Planos de Investigação-Ação
- 3. Outros documentos visualizados nas sessões:** Features a word cloud with terms like "caring", "confident", "critical", "co-operative", "charming", "careful", "comprehensive", "concerned", "conscientious", "competent", "communicative", "collaborative", "conscious", "charismatic", "clever", "curious", "creative".
- 4. Avaliação dos formandos:** Includes a word cloud with terms like "new", "classroom", "students", "teacher", "philosophy", "growth", "positive", "purpose", "experience", "community", "politics", "purpose", "experience", "community", "politics".
- 5. Avaliação da Oficina:** Features a word cloud with terms like "goals", "respect", "ideas", "assessment", "support", "confidence", "uncertainty", "collaborative", "competence", "encouragement", "knowledge", "security", "collaborative", "competence", "growth", "positive", "purpose", "experience", "community", "politics".

The left sidebar contains navigation options: "Atividades", "Fóruns", "Recursos", "Procurar nos fóruns", "Administração", "As minhas disciplinas". The right sidebar shows "Atividade recente" and "Ir ao calendário...".

Muitos dos presentes tentaram perceber se determinadas formas de trabalho já adotadas poderiam ser consideradas trabalho colaborativo numa associação colegial não mandatada. Com efeito, a organização da Semana das Línguas, envolvendo professores de diferentes áreas, enquadrava-se no espírito e causava muita satisfação aos envolvidos. Mas tratava-se da única iniciativa não balcanizada e numa colegialidade não artificial. Por outro lado, um dos formandos leciona a disciplina de Educação Visual, estando habituado a solicitar diários gráficos aos alunos no âmbito da sua atividade profissional. Nem todos os formandos tinham, contudo, a experiência de ter alguma vez escrito um diário ou constituído um portefólio. Foi com alguma surpresa que perceberam as vantagens que um documento com

essas características pode ter no processo reflexivo crítico de um docente. Outro formando tinha, no entanto, uma história para contar aos presentes. A sua revelação foi curiosa e inesperada. Disse constituir, com regularidade, relatos do seu dia de trabalho, e pessoal, em cadernos semelhantes a diários. Gostava do efeito libertador que o processo da escrita provoca na sua vida tão preenchida em contexto profissional. A confiança teve um efeito muito interessante em todos os presentes. Tratando-se de um colega ainda um pouco desconhecido para os restantes, por estar naquela escola apenas há um ano, o relato daquele facto quase íntimo, e contextualizado nos objetivos da Oficina, proporcionou um momento particularmente simpático e exemplificador do poder da reflexão sobre a prática e da partilha como catalisadora de melhores condutas.

A atividade seguinte foi prática, tendo-se revelado do agrado dos formandos por os ter levado a desocultar pressupostos segundo diversas perspetivas, nomeadamente as menos comuns: as dos seus próprios alunos.

CAP. V – SESSÃO 4

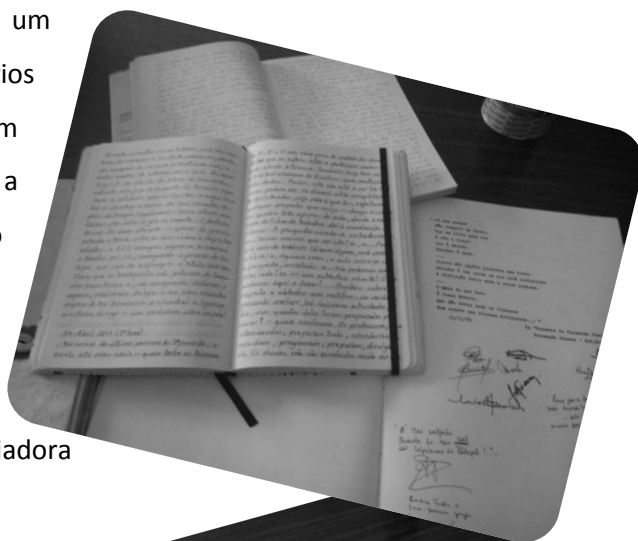
O plano que determinou as atividades desta sessão foi o seguinte:

Nº sessão	Sumário	Objetivos	Abordagem Tempo	Metodologia de desenvolvimento
4 13 de outubro 2012 9h00 - 12h00	<p>Sessão 4 – Abordagem prática (1 sessão de 3 horas)</p> <p>Conhecer formas de resolver problemas colaborativamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> Aplicar a estratégia ABP - Auditoria de Boas Práticas em três fases (Brookfield, 1995). <p>1ª – Formular problemas relacionados com a própria prática. Analisar colaborativamente as experiências dos formandos;</p> <p>2ª – Analisar a experiência individual e coletiva dos formandos com recurso à matriz das melhores e piores experiências/soluções;</p> <p>3ª - Compilar as sugestões dos formandos num contributo colaborativo para a mudança;</p> <p>Analisar as vantagens e limitações da ABP.</p>	<p>Desenvolver nos participantes a capacidade de desocultar pressupostos a partir das diferentes perspetivas e pontos de vista em contexto colaborativo e de partilha.</p> <p>Estimular os participantes no método sistemático de reflexão crítica com recurso à sua experiência e à partilha de experiências de modo colaborativo.</p>	<p>Prática</p> <p>9h15 – 10h00</p> <p>10h00 – 11h45</p>	<p>Partilhar as diferentes perspetivas para desocultar pressupostos. Cada grupo deverá:</p> <ol style="list-style-type: none"> Projetar o resultado das participações obtidas no seu grupo de trabalho; Constatar como cada um dos participantes pode ter uma abordagem diversa dos restantes, face ao mesmo pressuposto. Partilhar os documentos realizados no <i>Google Docs</i>. <p>Apresentar os argumentos de Brookfield que podem ser utilizados contra estes pressupostos. (AnexoA)</p> <p>Dar resposta aos problemas da atividade profissional em dispersão, através da estratégia ABP - Auditoria de Boas Práticas – (<i>Great Practices Audit</i> de Brookfield, 1995), em três fases, de acordo com as seguintes instruções da investigadora:</p> <p><u>Fase um - Formulação do problema</u></p> <ol style="list-style-type: none"> Exercício individual, e em privado, de cada participante, para fazer uma listagem dos problemas profissionais que mais os esgotam emocionalmente e tornam a sua atividade dispersiva. Iniciar as frases com “Aquilo em que mais preciso de ajuda na atenuação da minha atividade dispersiva é...” ou rever os últimos 6 meses escolhendo o dia em que se sentiram mais deprimidos, vulneráveis, tentados a desistir de tudo. Formular o incidente de modo a torná-lo num problema, o qual possa depois ser abordado em grupo (Ex: lidar com rebeliões na sala de aula; gerir o meu dia na escola como DT....). Tomar algumas notas individuais explicitando do que se trata, evitando debruçar-se sobre «a crise do dia» e escolhendo preferencialmente algo sedimentado negativamente na vida profissional; Exercício em grupo, de 5 ou 6 participantes. O grupo decide um nome que o identifique. Cada elemento lê os seus problemas. O grupo tenta encontrar pontos comuns nas crises individuais descritas. O grupo deve eleger o problema que a maioria mais gostaria de ver abordado detalhadamente (<i>embora não seja desejável</i>, por exemplo, podem levar a sua decisão a votos ou cada participante pode atribuir 3 pontos à sua primeira escolha, dois pontos à 2ª e um ponto à 1ª, sendo que a soma de pontos de todos os

			<p>participantes conduz à primeira escolha final). Cada grupo regista o problema a abordar, juntamente com o seu nome de grupo, numa folha branca, a qual vai circulando até todos a terem preenchido (Anexo 8) (A investigadora passará esta informação para computador de modo a projetá-la a partir do Google Docs)</p> <p>3. Em conjunto, após a leitura dos problemas, todos refletem sobre aqueles que foram mais frequentemente assinalados. Tenta-se, de seguida, listar as evidências que levam os professores a considerar que aqueles problemas em particular representam, efetivamente, dificuldades profissionais causadoras de dispersão (por ex.: uma evidência para «ter alunos com dificuldades diferenciadas» seria as classificações heterogéneas obrigando a fichas de trabalho diferentes, elaboração de testes diferentes);</p> <p>4. Os participantes podem agora decidir que problemas querem enfrentar, mesmo implicando a mudança de grupo na fase três da ABP. Mais do que um grupo poderá vir a debruçar-se sobre o mesmo problema.</p> <p><u>Fase dois – Análise da experiência</u> Com recurso às experiências próprias, cada participante vai preencher, individualmente, uma tabela relativa às suas más e boas experiências, segundo a matriz dos 3 pontos de vista:</p> <table><tr><th>Más estratégias/respostas de abordagem ao problema X</th><th>Boas estratégias/respostas de abordagem ao problema X</th></tr><tr><td>A 1 Na qualidade de aluno/a ou aprendente</td><td>A 2 Na qualidade de aluno/a ou aprendente</td></tr><tr><td>B 1 Observadas aos colegas</td><td>B 2 Observadas aos colegas</td></tr><tr><td>C 1 Na qualidade de professores</td><td>C 2 Na qualidade de professores</td></tr></table> <p><u>Fase três – Compilação das sugestões</u> Os participantes vão juntar-se ao grupo eleito para trabalhar um mesmo problema de modo colaborativo.</p> <p>1. Em grupo vão analisar os contributos individuais e procurar as melhores ideias identificadas nas experiências do grupo. Não será permitido que cada um desenvolva, oralmente, mais do que registou por escrito, a menos que lhe seja solicitado por outro participante do grupo.</p> <p>2. Ao debaterem sobre as experiências A1 e A2, se detectarem que mais do que um participante tem a mesma resposta, devem registar o facto. Prosseguir para B1, B2, e por fim para C1, C2. O grupo deve focalizar-se na prática (ou estratégia, abordagem, técnica, método) que a experiência comum sugere que deve ser empregue ou</p>	Más estratégias/respostas de abordagem ao problema X	Boas estratégias/respostas de abordagem ao problema X	A 1 Na qualidade de aluno/a ou aprendente	A 2 Na qualidade de aluno/a ou aprendente	B 1 Observadas aos colegas	B 2 Observadas aos colegas	C 1 Na qualidade de professores	C 2 Na qualidade de professores
Más estratégias/respostas de abordagem ao problema X	Boas estratégias/respostas de abordagem ao problema X										
A 1 Na qualidade de aluno/a ou aprendente	A 2 Na qualidade de aluno/a ou aprendente										
B 1 Observadas aos colegas	B 2 Observadas aos colegas										
C 1 Na qualidade de professores	C 2 Na qualidade de professores										

				<p>evitada para cada experiência (Anexo 9 slide 3):</p> <table><tr><th colspan="2">Problema x</th></tr><tr><td>Boas práticas</td><td>Práticas a evitar</td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table> <p>3. O processo termina com a listagem de todas as Boas Práticas que o grupo sugere para enfrentar o problema e a sua partilha para que todos lhe tenham acesso:</p> <table><tr><th colspan="2">Problema x</th></tr><tr><td>Boas práticas</td><td>Como operacionalizar</td></tr><tr><td>Ex.: Motivar-se a si próprio estabelecendo pontes entre as matérias lecionadas e a realidade</td><td>Ex.: Convidar um grupo de antigos alunos para falarem da utilidade das matérias nas suas próprias vidas</td></tr></table> <p>Levar os participantes a perceber os limites da estratégia ABP e da reflexão crítica suscitada em trabalho colaborativo ou individual.</p>	Problema x		Boas práticas	Práticas a evitar			Problema x		Boas práticas	Como operacionalizar	Ex.: Motivar-se a si próprio estabelecendo pontes entre as matérias lecionadas e a realidade	Ex.: Convidar um grupo de antigos alunos para falarem da utilidade das matérias nas suas próprias vidas
Problema x																
Boas práticas	Práticas a evitar															
Problema x																
Boas práticas	Como operacionalizar															
Ex.: Motivar-se a si próprio estabelecendo pontes entre as matérias lecionadas e a realidade	Ex.: Convidar um grupo de antigos alunos para falarem da utilidade das matérias nas suas próprias vidas															

Nesta sessão, surgiu o inesperado. No início, um dos formandos apresentou-me os seus diários constituídos ao longo de muitos anos. Nenhum demasiadamente íntimo que desaconselhasse ao autor a partilha. A minha surpresa foi ainda maior quando percebi tratarem-se de verdadeiros diários profissionais de reflexão crítica, escritos espontaneamente por um professor, para quem a profissão era, por vezes, tão angustiante quanto desafiadora e estimulante. Pedi permissão para poder revelar as fotografias a ilustrar estas linhas, e para apresentar aqueles diários aos restantes colegas, lendo um breve trecho no final da sessão. Estes documentos permitiram-me passar a mensagem da importância da reflexão sobre a reflexão na ação tal como Schön (1992) preconiza. O breve excerto que li de um dos seus diários foi o seguinte:



APÊNDICE 6

[...]

4 de Abril de 2011 (2ª feira)

No início da última semana do 2º Período, a escola está mais vazia – quase todas as turmas do 7º, 8º e 9º ano têm apenas metade dos alunos dado que os outros estão a participar numa visita de estudo a França. Também hoje tem início a habitual «Semana da Escola» com múltiplas actividades. Porém, isto não está a ser tão bom como poderia ser. Os alunos estão completamente desmotivados, seja para o que for, rejeitando qualquer proposta que surja – chego a registar no quadro três opções de aula, desde a realização de fichas de trabalho até à visualização de filmes. A pergunta sucede-se irritantemente: «...temos mesmo que ver isto?, «...Posso ir à casa-de-banho» (dizem alguns mal começa o filme) e, algumas vezes, a aula inicia-se com a pergunta arrastada: «...Não podemos sair mais cedo?» - um autêntico vômito! O que andamos aqui a fazer?... Pondero sobre a resposta e obtenho um rastilho: na verdade, pensando melhor, há inúmeras actividades por dia, mas quantas delas foram preparadas pelos alunos? – quase nenhuma. Os professores, bem-intencionados, preparam tudo, calendarizam, convidam, programam, preparam, divulgam, tec. Os alunos não são envolvidos, nem tidos nem achados.

[...]

Foi sem dúvida um ponto alto no decurso da Oficina. Que pena nunca me ter ocorrido redigir algo semelhante numa trajetória de vinte e seis anos de serviço no ensino. A Professora Doutora Cecília Galvão teria gostado muito de ver as narrativas vivas e realistas, de múltiplas vivências, daquele docente. Constituem testemunhos muito reveladores, cuja partilha pode causar um efeito terapêutico a quem vive a profissão sob um certo isolamento ou solidão.

Toda a sessão decorreu em trabalho muito prático, introduzindo os participantes no método sistemático de reflexão crítica com recurso à sua experiência, de modo colaborativo, por via da Auditoria de Boas Práticas. Brookfield (1995) tem sido um suporte essencial ao trabalho nesta Oficina.

Terminado o dia, não quis adiar mais o convite à Professora Doutora Helena Salema para agir como minha amiga crítica neste processo investigativo e, por extensão, dos formandos. Estes irão iniciar o processo de reflexão que conduzirá aos seus pequenos projetos de investigação-ação na próxima sessão. O convite foi naturalmente aceite com grande entusiasmo, através do contacto por *email*.

Na noite deste dia, por casualidade, encontrei o Diretor do Instituto de Odivelas na sessão inaugural de uma peça de teatro à qual me deslocuei. Foi uma oportunidade para referir como estava a decorrer o trabalho desenvolvido, até aqui, com os formandos, na minha perspetiva. O Diretor, acabaria por referir como se vinha inteirando do decurso das atividades formativas, tendo obtido a confirmação, de alguns dos participantes com quem conversara,

quanto ao interesse que a Oficina estava a revelar para os mesmos e até para a escola enquanto organização.

CAP. VI – SESSÃO 5

Na presente sessão, o trabalho decorreu segundo a planificação aqui apresentada:

Nº sessão	Sumário	Objetivos	Abordagem Tempo	Metodologia de desenvolvimento
5 20 de outubro 2012 9h00 - 12h30	Sessão 5 – Abordagem de intervenção (1 sessão de 3 horas e 30 minutos) <ul style="list-style-type: none"> Conhecer os princípios metodológicos da investigação-ação e as vantagens do professor investigador em contextos de dispersão; Planificar, conceber e desenvolver pequenos projetos de investigação-ação delineados pelos formandos em contexto colaborativo e reflexivo crítico. 	Transmitir conhecimentos teóricos sobre a investigação –ação e as vantagens de investigar a própria prática para se tornar um profissional reflexivo crítico, capaz de atenuar a dispersão da sua atividade.	Teórica 9h15-10h15 Prática 10h15-12h00 12h00- 12h30	Conhecer as potencialidades da investigação-ação na resolução de problemas colaborativamente. Modo de iniciar um projeto de investigação-ação com exemplos. Planificar, conceber e desenvolver pequenos projetos de investigação-ação delineados pelos formandos Conhecer o plano que orientará a concepção do Portfólio e os seus critérios de avaliação.

Após alguns momentos expositivos da teoria – suporte da investigação-ação - e do esclarecimento de dúvidas surgidas perante este conceito novo para os participantes, o trabalho realizou-se em grupos de reflexão, de modo colaborativo. A formulação dos problemas foi talvez o aspeto mais difícil para a maioria. Na próxima sessão, este trabalho prosseguirá, como ilustra a imagem que aqui reproduzo, da sessão em trabalho de grupo.



CAP. VII – SESSÃO 6

Trabalho desenvolvido na sexta sessão:

Nº sessão	Sumário	Objetivos	Abordagem Tempo	Metodologia de desenvolvimento
6 27 de outubro 2012 9h00 - 12h30	<p>Sessão 6 – Abordagem de intervenção (1 sessão de 3 horas e 30 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> Planificar, conceber e desenvolver pequenos projetos de investigação-ação delineados pelos formandos em contexto colaborativo e reflexivo crítico; Iniciar o portefólio reflexivo crítico que dará conta do percurso de cada formando na Oficina de Formação. 	Aplicar os conhecimentos teóricos sobre a investigação –ação, e as vantagens de investigar a própria prática, no desenvolvimento de pequenos projetos de investigação-ação capazes de atenuar a dispersão da atividade profissional.	Prática 10h15-12h30	Planificar, conceber e desenvolver pequenos projetos de investigação-ação delineados pelos formandos; Apresentar os esboços dos planos aos outros formandos.

Na sexta sessão, na qual esteve presente a amiga crítica Doutora Maria Helena Salema, o trabalho decorreu com os formandos a apresentar as suas propostas de esboço de pequenos projetos de investigação-ação, na tentativa de abordar problemas que possam contribuir para a sua capacidade reflexiva crítica face à dispersão da sua ação profissional.

Os formandos demonstraram ter muitas dúvidas quanto às iniciativas que podem considerar-se investigação-ação, e quanto à efetiva interferência que os mesmos poderão ter na sua dispersão. Os conselhos e intervenções da Doutora Helena foram muito importantes. No seu papel de alguém de confiança, colocou questões provocatórias, inserindo a sua perspetiva dos dados apresentados. Ao mesmo tempo, posicionando-se de fora, levantou outras questões, tentando, simultaneamente, compreender o contexto do trabalho apresentado e os resultados que os formandos procuravam atingir.

Destaco dois formandos.

Ambos passaram a imagem de serem profissionais muito experientes – os próprios referiram essa mais-valia na sua intervenção – apresentando-se um pouco críticos e indiferentes com os conhecimentos contidos nos textos que lhes tínhamos dado a conhecer. Porém, uma vez que todos os outros participantes são igualmente professores experientes, no caso particular que aqui apresento, detetei a possibilidade de estar a verificar-se uma certa resistência à aprendizagem, decorrente do ciclo de vida no qual se encontram, se não mesmo de uma história pessoal ou de traços de personalidade próprios. A sua intervenção fez-me recordar Huberman (1995) quando este aborda a fase de conservadorismo e lamentações que caracteriza os profissionais entre os 50-60 anos. Com efeito, na linha do alerta daquele autor, estes professores pareciam espelhar o que a investigação, citada pelo investigador, aponta como tendência. Com a idade, os docentes daquela faixa etária desenvolvem uma maior rigidez e dogmatismo, uma prudência acentuada, uma resistência mais firme às inovações (p. 45). Explico melhor, a seguir, porque inferi o contexto que Huberman aponta.

Um dos formandos aproveitou a sua participação, nesta sessão, para referir que não tinha aprendido nada. Referiu, também, como a dispersão era algo que apreciava, de tal modo, que iria aproveitar, durante aquela sessão, para fazer, além do trabalho no âmbito da Oficina, o teste que tinha de dar aos alunos. O outro formando, com recurso a um *PowerPoint* (trazido de uma outra ação de formação frequentada há um certo tempo), descontextualizado dos contornos e tema da presente sessão e até da própria Oficina, referiu que não tinha eliminado nada da sua dispersão, até ao momento.

No meu papel de formadora, senti a necessidade de clarificar quanto ao percurso que tínhamos efetuado até este momento. Os formandos em causa aparentavam estar a perceber o trabalho realizado como dispensável, por deterem, à partida, um conhecimento profissional suficiente que lhes trazia conforto na rotina do trabalho. Sumariando as atividades, e seus objetivos, culminando naquele momento com o desenho dos microprojectos de investigação-ação dos participantes, referi que não se pretendia resolver, anular ou substituir a vida dispersiva dos docentes. O objetivo concretizava-se na sua compreensão e talvez até atenuação, por via dos meios ao alcance dos participantes, do desenvolvimento da capacidade investigativa sobre a sua própria prática, e da melhoria da reflexão crítica ao desocultarem-se pressupostos. Por outro lado, ao intervirem sobre os problemas da sua própria atividade, aumentar-se-ia a eficácia e a satisfação profissional, conseguindo-se, desejavelmente, docentes mais emancipados.

A intervenção de outros participantes veio contrariar a visão atrás descrita. Os restantes formandos apresentaram perspetivas do trabalho desenvolvido neste grupo, distintas dos formandos destacados. Alguns referiram como já tinham realizado investigação sobre a prática profissional, contudo, tinham agora descoberto que era essa a designação que podia dar-se às iniciativas antes tomadas com alguma ingenuidade e desconhecimento de metodologias. Algumas delas, antes incorretamente desenvolvidas, sentiam que poderiam aperfeiçoar-se de modo a proceder a um trabalho mais orientado e bem fundamentado, agora que detinham o saber teórico. Outros, ainda, descreveram um plano de intervenção para a sua investigação, já delineado na expectativa de conseguir alguns resultados para o alívio futuro da fragmentação das suas funções como docentes.

De um modo geral, o sentimento revelado era de que os seus projetos de investigação-ação não conheceriam aspetos conclusivos no período de duração da Oficina, pela sua necessária extensão no tempo. Assim, ficou combinado que, em junho de 2013, a formadora enviaria um questionário por *email* (para quem se mostrasse disponível), para que dessem conta da evolução dos problemas investigados, da atenuação da dispersão e melhoria da capacidade de reflexão crítica.

Apresentando total disponibilidade para tirar as dúvidas que pudessem prevalecer, através de um Fórum na plataforma *Moodle*, ou por *email*, a sessão terminou.

No período que decorrerá até ao próximo momento presencial os formandos irão desenvolver trabalho autónomo segundo as orientações recebidas nesta sessão:

<p>Trabalho não presencial 8 horas Total De 28 de outubro a 23 de novembro</p>	<p>TRABALHO NÃO PRESENCIAL, AUTÓNOMO E COM APOIO À DISTÂNCIA: Abordagem de intervenção prática. (8 horas)</p> <ul style="list-style-type: none"> Organizados individualmente ou em grupos, e a partir do apoio teórico e prático recebido nas sessões 2 a 6, os formandos desenvolvem pequenos projetos de investigação-ação que, permitam a resolução de problemas da própria prática na procura de caminhos que tornem os professores mais resilientes à dispersão.
---	--

Na véspera da presente sessão tinha recebido um documento, a seguir reproduzido, que sentia ter trazido um reforço de legitimidade ao meu trabalho enquanto investigadora e formadora. O mesmo surgiu na sequência do pedido de reavaliação das áreas e domínios nos quais posso dar formação. A investigação-ação surge por acréscimo, assim como a Educação em Supervisão e Orientação da Prática Profissional.

Conselho Científico-Pedagógico
da Formação Contínua

**CERTIFICADO DE REGISTO
DE FORMADOR**

Para os efeitos previstos no artigo 37º, alínea d), do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, anexo ao Decreto-Lei nº207/96, de 2. de Novembro, o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua procedeu ao registo como formador de

ANA PAULA DE SOUSA GONÇALVES ROCHA

nas áreas e domínios:

- A41 Inglês,
- A57 Literaturas (Inglês),
- A61 Linguística,
- B02 Avaliação,
- B05 Educação em (Supervisão e Orientação da Prática Profissional)
- B11 Pedagogia e Didáctica,
- C03 Concepção e Organização de Projectos Educativos,
- C05 Didácticas Específicas (Inglês / Alemão),
- C12 Relação Pedagógica,
- C15 Tecnologias Educativas (Informática/Aplicação da Informática),
- C20 Investigação-Ação

Ao presente certificado é atribuído o registo CCPFC/RFO-20545/06.

Braga, 11 de Outubro de 2012

O Secretário do CCPFC

(Alvaro Santos)

Após a presente sessão, coloquei na plataforma *Moodle* um documento clarificador das orientações, antes entregues, relativamente à redação do Portefólio. Este documento surgiu a partir da inspiração granjeada com a revisão da literatura, a fim de encontrar um guião para o registo do desenvolvimento do professor, permitindo a avaliação do crescimento profissional dos formandos e o seu corelacionamento com esta Oficina. Um excerto da obra de Day foi uma fonte de inspiração essencial (2001, pp. 166-168).

Capa	
Índice	
Introdução	
Secção 1	Relatório do trabalho desenvolvido (O que é que eu fiz?) Sumário do que foi feito em todos os momentos do percurso presencial e não presencial, incluindo o microprojecto de investigação-ação.
Secção 2	Autoavaliação (O que destaco?) Situações em destaque dos diversos momentos do percurso na Oficina em trabalho presencial e não presencial.
Secção 3	Aplicação ao pensamento e à prática (O que mudou?) Ganhos obtidos, mais-valias, contributos para o desenvolvimento profissional, satisfação e eficácia, melhoria da capacidade de reflexão crítica.
Secção 4	Tomada de decisões (E de agora em diante?) As mudanças que planeia fazer de agora em diante.
Referências bibliográficas	
Anexos	

O conteúdo do Portefólio dos formandos tinha, por conseguinte, provocado algumas reflexões. Senti que teria de solicitar o cumprimento de determinadas secções, obedecendo aos objetivos traçados para dar resposta às questões de investigação.

Uma vez que a Professora Doutora Maria Helena Salema tem vindo a planificar a sua Oficina de formação, no âmbito do Projeto Eclipse (European Citizenship Learning in a Programme for Secondary Education), e, em simultâneo, temos andado a refletir sobre a fórmula que melhor serviria o desenvolvimento profissional dos formandos, surgiu a ideia de ser eu a fazer uma apresentação do tema ‘Como constituir um Portefólio’, no seminário do Projeto Eclipse, a realizar no dia 21 de novembro. Assim, esta oportunidade resultou numa mais-valia para a minha própria experiência, na medida em que foi uma ocasião para captar o modo como aqueles formandos, inexperientes na realização anterior de um documento com essas características, o percecionavam num outro contexto, diverso da minha iniciativa como investigadora e formadora.

CAP. VIII – SESSÃO 7

Apresenta-se aqui o plano desta sessão presencial:

Nº sessão	Sumário	Objetivos	Abordagem Tempo	Metodologia de desenvolvimento
7 24 de novembro 2012 9h00 - 12h00	Sessão 7 – Abordagem reflexiva crítica e colaborativa (1 sessão de 3 horas) <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação, pelos formandos, do desenvolvimento dos seus projetos de investigação-ação. Reflexão crítica sobre o desenrolar dos mesmos. Reformulação/replanificação dos projetos em contexto colaborativo. 	Dar a conhecer aos colegas a planificação, concepção e desenvolvimento dos pequenos projetos de investigação-ação delineados pelos formandos.	Prática 9h15 às 10h30 10h30 às 12h00	Fazer uma apresentação multimédia com tempo limite para cada apresentação de um único slide. Partilhar ideias, constrangimentos. Reformular e replanificar.

Nesta sessão a maioria dos formandos fez apresentações sucintas das suas investigações-ação. Todos tiveram oportunidade de ouvir os colegas na apreciação do trabalho desenvolvido. Foi também comum o sentimento de que o seu trabalho, em contexto escolar, se tem acentuado na sequência de momentos de avaliação das alunas, bem como de cerimónias que têm tido lugar no Instituto, as quais contam com o envolvimento de toda a comunidade educativa, resultando, consequentemente, num acréscimo de tarefas, responsabilidades e dispersão. Ainda que se sintam sobrecarregados, todos apontaram o trabalho no âmbito da Oficina como um fator de fragmentação adicional, todavia, proporcionador de futura otimização e racionalização da atividade profissional.

Registam-se, de seguida, alguns dos problemas a investigar pelos formandos nos seus microprojectos de investigação-ação da própria prática:

“Como posso diminuir a morosidade da correção dos testes de filosofia?”

“Como coordenar a vida pessoal com a vida profissional quando um aluno nos diz: Stora não gosto de história?”

“Como posso motivar as minhas alunas a ler por iniciativa e gosto pessoal?”

“Como motivar as alunas para a realização de trabalhos pouco dispendiosos e/ou reutilizáveis?”

“Como provocar a aquisição de pré-requisitos na Matemática?”

“Como posso ajudar a desabrochar a felicidade em sala de aula e fora dela?”

“Como posso impedir ou diminuir a contestação generalizada das aulas que causa a minha dispersão, inibe as ações positivas e gera instabilidade?”

“Como ajudar uma aluna de Alemão, que já apresenta dificuldades preocupantes na disciplina, apesar de estar ainda no nível de iniciação?”

Alguns dos problemas atrás descritos estão a ser abordados em conjunto por pares de formandos, numa parceria colaborativa e de união de esforços.



No período que decorrerá até à próxima sessão os formandos irão desenvolver trabalho autónomo.

<p>Trabalho não presencial 14 horas Total De 25 de novembro a 9 de dezembro</p>	<p>TRABALHO NÃO PRESENCIAL, AUTÓNOMO E COM APOIO À DISTÂNCIA: Abordagem de intervenção prática. (8 horas)</p> <ul style="list-style-type: none"> Organizados individualmente ou nos grupos criados, a partir do apoio teórico e prático recebido nas sessões 2 a 6, e das sugestões para reformulação e replanificação da sessão 7, os formandos continuam a desenvolver os seus pequenos projetos de investigação-ação que permitam a resolução de problemas da própria prática na procura de caminhos que tornem os professores mais resilientes à dispersão. Continuam a constituir o seu portefólio. <p>TRABALHO NÃO PRESENCIAL, AUTÓNOMO E COM APOIO À DISTÂNCIA: Abordagem de intervenção prática. (6 horas)</p> <ul style="list-style-type: none"> Divulgação, feita pelos formandos, através de contacto por <i>email</i> com a formadora, dos slides de apresentação na última sessão, para uma opinião (opcional). A fazer em data oportuna para os formandos até 3 janeiro.
--	--

CAP. IX – SESSÃO 8

Apresenta-se de seguida o plano da última sessão:

Nº sessão	Sumário	Objetivos	Abordagem Tempo	Metodologia de desenvolvimento
8 4 de janeiro 2012 17h30 - 20h30	<p>Sessão 8 – Abordagem reflexiva crítica final. Análise e discussão dos trabalhos apresentados e avaliação (1 sessão de 3 horas)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análise e discussão dos problemas encontrados no desenvolvimento dos projetos de investigação-ação; • Análise e discussão relativamente às capacidades desenvolvidas, aprendizagens adquiridas e desenvolvimento profissional conseguido; • Avaliação da Oficina de formação. 	<p>Analisar e discutir os problemas encontrados no desenvolvimento dos projetos de investigação-ação; as capacidades desenvolvidas, aprendizagens adquiridas e desenvolvimento profissional conseguido.</p> <p>Responder ao Pós-questionário para compreender o grau de satisfação e eficácia dos participantes, a sua atividade profissional dispersiva e o seu posicionamento pós ação de Formação.</p> <p>Avaliar a Oficina de formação.</p>	<p>Prática</p> <p>17h45 às 19h30</p> <p>Levantamento de opiniões de apoio à investigação 19h30 às 20h30</p> <p>11h30 às 12h00</p>	<p>Fazer uma análise e discussão dos constrangimentos encontrados, das vantagens da investigação-ação.</p> <p>Organizar o portfólio. Combinar data de entrega (até 17 de dezembro).</p> <p>Solicitar a resposta <i>online</i> a um pós-questionário, que levará os participantes a refletir sobre a dispersão docente e a importância da formação profissional. Os dados recolhidos permitirão à investigadora compreender as condições de saída dos formandos.</p> <p>Solicitar a avaliação da oficina online no Google Docs</p>

Nesta sessão, deparei-me com a circunstância de cinco dos participantes terem desistido, não tendo comparecido nem enviado quaisquer trabalhos. Estes constavam como requisitos para a aprovação na Oficina e elementos sujeitos a avaliação. Dois apresentaram a sua desistência por correio electrónico: um, neste dia da última sessão, e outro, na véspera; um outro apresentou essa desistência ao cruzar-se acidentalmente comigo, perto do local onde ia decorrer esta última sessão. Os outros dois não apresentaram qualquer justificação nem me contactaram.

Senti a situação como desconfortável, pois gostaria que todos me tivessem contactado anteriormente para dar conta de impedimentos ou de quaisquer constrangimentos pessoais que pudessem estar a ocorrer. Estes poderiam ter sido atendidos em diálogo e dilatação de

prazos, caso se observasse essa necessidade. Da minha parte houve sempre total abertura para a interação com os participantes. O apoio foi incondicionalmente disponibilizado de modo presencial e *online*, através da plataforma *Moodle* e do correio electrónico, tendo sido facultados inúmeros documentos, orientadores e clarificadores das tarefas que se esperavam realizadas, de modo que, o incumprimento destes formandos surgiu como inesperado. A sua sobrecarga de funções e enorme dispersão na vida profissional e particular poderá, no entanto, estar na génese deste abandono da Oficina. Por outro lado, se a sua capacidade de resiliência se encontrar fragilizada e diminuída por problemas pessoais, ou de saúde, ter-lhes-ia sido muito difícil prosseguir cumprindo os objetivos da Oficina. Tentei, portanto, compreender os motivos que estariam subjacentes a esta incapacidade de finalizar as propostas que tinha feito aos formandos. Não poderia, no entanto, fazer mais do que tinha feito até aí, já que a minha supervisão de todo o processo de trabalho na Oficina, mesmo à distância, se tinha pautado por um diálogo constante e uma monitorização dos projetos dos restantes formandos, que tinham demonstrado vontade em prosseguir com a sua investigação-ação. O seu trabalho culminava com a divulgação da mesma aos restantes participantes.

Por conseguinte, nesta sessão, os formandos apresentaram os seus pequenos projetos entretanto reformulados desde a última sessão. Percebi como sentiram dificuldades em encontrar tempo no seu horário demasiado ocupado para se dedicar a todo o processo de investigação, fazendo os registos necessários. Esta escassez de tempo, livre de obrigações profissionais, destacou-se como um aspeto importante a ter em conta, pois dificulta a aplicação da metodologia de investigação-ação aos vários problemas que um professor enfrenta na sua prática letiva, os quais mereceriam uma abordagem do tipo proposto pela Oficina. A escola onde trabalham encontra-se a preparar o grande evento de aniversário que ocorre em breve, tratando-se de mais um fator de envolvimento e de necessária dispersão para os formandos.

As apresentações deixaram também perceber como o pré-questionário, que tinha sido respondido pelos participantes, no âmbito da Oficina, os tinha motivado a fazer os seus próprios questionários a aplicar aos alunos, resultando num contributo importante pelo retrato que lhes poderia devolver.

Foi notório, igualmente, como o meu papel de formadora, e supervisora de todo o trabalho desenvolvido no período anterior a esta sessão, resultou como facilitador para a rápida compreensão da importância e da funcionalidade dos processos de investigação-ação

em contexto educativo, no estímulo da capacidade reflexiva, que se pretende a grande alavanca para melhor compreender a dispersão do trabalho do professor.

No final de todas as apresentações dos trabalhos dos formandos, destaquei um aspeto que se tinha verificado relativamente à maioria dos projetos desenvolvidos. Embora os participantes deste estudo tivessem tido a oportunidade, e total liberdade, para escolher o objeto de estudo, a grande maioria elegeu o trabalho que se ligava diretamente com os seus alunos, o que denota o enorme sentido de cuidado dos docentes, tão bem espelhado na literatura. Desconectar um professor da raiz, e razão de ser, daquilo que justifica a sua existência, parece ser uma tarefa sem sucesso. A ligação estreita que estabelecem com os seus alunos parece dominar completamente o modo como encaram a profissão. Apenas dois formandos se permitiram pensar em si próprios, assumindo essa opção quase com alguma timidez. O seu projeto: “Como posso diminuir a morosidade da correção dos testes de filosofia” denotou como fizeram um esforço para fugir à tendência generalizada de colocar os alunos em primeiro lugar. Como formadora experiente, em diversas outras ações de formação, que concebi e tenho dinamizado, verifico que este quadro é bastante trivial. Quando as propostas de trabalho permitiriam aos professores pensarem em si próprios, no sentido de melhorarem a sua reflexão e ação face a uma prática enormemente burocratizada, estes profissionais escolhem sempre aquilo que mais diretamente se prende com as funções que desempenham na docência e trabalho direto com os alunos.

Ficou, por isso, realçado como todos os projetos foram de uma enorme relevância, no âmbito profissional para os próprios professores que os conceberam. No caso de dois dos formandos, chegou mesmo a ampliar-se, de uma forma que surpreendeu os próprios envolvidos, atingindo uma dinâmica que penetrou em toda a escola e que culminou em exposições a integrar no grande evento do aniversário da Escola.

Por fim, solicitei aos participantes que respondessem *online* ao pós-questionário do estudo, a fim de refletir sobre a dispersão docente e a importância da formação profissional.

Termino este percurso, enquanto formadora e investigadora nesta Oficina, com uma sensação de dever cumprido e de ter atingido os objetivos. Segue-se uma primeira leitura flutuante das narrativas nos portefólios dos participantes deste estudo de caso e análise de todos os dados quantitativos e qualitativos.

A fase subsequente aguarda-me, por isso encerra-se aqui o ciclo da intervenção. Alguns dos participantes deram conta de como participarão, em junho, de bom agrado, num

breve questionário, que deixe transparecer o contributo, a longo termo, das iniciativas que partiram desta Oficina. Questionados se viam algum inconveniente em não ocultar a identidade da escola onde decorreu o estudo, todos manifestaram o seu agrado de que o nome do Instituto de Odivelas surgisse... na condição, porém, de «tudo o que fosse divulgado ser positivo», segundo as suas próprias palavras.

REFLEXÃO GLOBAL

Esta Oficina resultou numa oportunidade para consciencializar os formandos quanto à importância da reflexão crítica na prática dos profissionais, encarada como muito dispersiva. Os formandos revelaram perceber em que consistia a fragmentação da sua atividade, contudo não tinham procedido a uma reflexão que se pudesse designar como crítica, na medida em que esta não se fundamentava em investigação sobre a própria prática. Depois da frequência deste projeto de formação, os participantes saíram enriquecidos (o que se confirma pelas narrativas nos seus portefólios) por lhes ter sido proporcionada a oportunidade de:

- Compreender o conceito de dispersão da atividade docente e o que significa ser um professor reflexivo crítico em colaboração;
- Identificar, na própria escola, indícios de mudança e modelos de trabalho em comunidade;
- Colocar em prática a estratégia ABP - Auditoria de Boas Práticas em três passos (Formulação do problema; Análise da experiência; Compilação das sugestões)
- Conhecer os princípios metodológicos da investigação-ação;
- Desenvolver pequenos projetos de investigação-ação que lhes permitirão tornar-se professores mais resilientes à dispersão;
- Construir um portefólio reflexivo crítico que deu conta da identificação de problemas da própria prática e da reflexão crítica sobre os mesmos.

O objetivo de todo o trabalho proposto aos participantes não visava dissolver, anular ou substituir a vida dispersiva dos docentes. O estudo permitiu compreender como essa seria uma ilusão inalcançável com os meios autónomos escassos de que dispõem os professores, que vivem uma profissão muito mandatada e regulada em todas as suas funções. O objetivo pareceu concretizar-se, especialmente, através da sua compreensão informada - por via de meios ao alcance dos participantes -, do desenvolvimento da capacidade investigativa sobre a sua própria prática e da melhoria da reflexão crítica no desvelar de pressupostos. A compreensão de todas as vivências, em que precisam de se envolver, para desempenhar as suas funções, poderá resultar numa maior resistência, por permitir a otimização das tarefas. Por outro lado, ao intervirem sobre os problemas da sua própria atividade, poderão aumentar

a eficácia e a satisfação profissional, conseguindo, desejavelmente, ser docentes mais emancipados.

Nota post-scriptum:

Os resultados do trabalho desenvolvido acabariam por tornar as hipóteses colocadas, relativamente ao problema de investigação, em convicções, as quais sairiam ainda mais reforçadas, após a frequência do Curso Comenius “Teach, Learn and Quality”, nos finais de maio de 2013, o qual refiro neste espaço, pela relevância das aprendizagens adquiridas, pela sua correlação com o meu objeto de estudo e pela transferibilidade do conhecimento alcançado para as conclusões que emergiram do estudo.



CERTIFICATE OF ATTENDANCE

Comenius Course BE-2013-241-001 “TEACH, LEARN AND QUALITY”

On behalf of the Eekhoutcentrum (BE), VSKO + DPB Brugge (BE), North Karelia College Joensuu Technology and Culture (FI) and Centro de Formação Almadaforma (PT) we, the undersigned, certify that **Mrs Ana Paula Rocha**, (PORTUGAL) acquired next skills and competences:

- develop an understanding of the structure of a quality plan;
- develop an understanding of the appreciative enquiry method used to empower teams in setting up and implementing a quality system;
- acquire a number of skills and competences in setting up a quality system;
- learn about strategies to introduce, implement and sustain a quality system ;
- be able to customize and develop supporting instruments and tools for evaluation, self-evaluation and measurement of educational processes;
- expand their understanding of new teaching and learning methods to obtain higher educational quality;
- gain insight and develop strategy in setting up a cooperation between the organisation and the surrounding
- pick up ideas from other countries which they can incorporate and transfer into their own practice;
- develop their portfolio, in order to structure new ideas and insights;
- write their own action plan on the setting up of the quality system of their organisation
- Improved competence of the use of colloquial English.
- Use of working methods of cooperative learning to have more effective meetings.
- Improved knowledge of other European educational systems.
- Improved insight of differences and similarities between European countries, resulting in a better understanding and respect.

by attending to the Comenius Course BE-2013-241-001 “TEACH, LEARN AND QUALITY”

organised with the support of the European Commission in Costa da Caparica -Lisbon (Portugal) from Sunday May 26th until Friday May 31st , 2013.

Number of contact hours: 34

Wim Simoens

Ara Hayrabedian

Peter Van de Moortel

Adelaide Parede Silva

Costa da Caparica – Lisbon (Portugal), May 31st , 2013

NOTAS FINAIS

Na data em que redijo estas linhas finais - última quinzena de janeiro de 2013 - tomei conhecimento do acréscimo da minha própria dispersão, pela atribuição de novas funções cumulativas, na qualidade de avaliadora interna e externa, em contexto da avaliação de desempenho dos professores.

Este novo *status* profissional acresce às minhas obrigações já habituais. Trata-se de uma nomeação sucessiva que veio acrescentar sobrecarga de trabalho, desmedida, no sentido em que espero enorme dificuldade em conciliar a avaliação interna de professores, a avaliação externa, a realização e preparação de aulas de seis turmas do secundário, a preparação de alunos para avaliação interna e externa, a correção de trabalhos de avaliação (contínua e sumativa), o apoio às aprendizagens, a organização e participação nas diversas atividades da própria prática, o trabalho colaborativo e de ponderação da atividade profissional, entre outras funções e responsabilidades de carácter impreterível e contínuo, na escola e na formação de professores, a que se soma todo o trabalho convergente para a boa conclusão da redação final da Tese.

A esta situação preocupante, presentemente complexificada, juntam-se algumas inquietações enquanto investigadora.

Terei de tomar decisões no modo da apresentação dos dados e evitar erros, ou distorções, por contaminação com o meu próprio conhecimento da realidade e do caso dos professores participantes, após o processo formativo. Espero ter discernimento para manter o compromisso de esquivar-me a erros, tornando-os fonte para retificar, corrigir, retomar e reavaliar o trabalho, rentabilizando todo o investimento que nele coloquei. Remover os sentimentos, pressupostos e convicções, de todo o processo, é, igualmente, um objetivo. Assim como dar voz aos participantes. Contrariamente à intimidade, que este portefólio permite projetar para o leitor, o trabalho final terá de se manter objetivo e neutral, dando relevo a toda a problemática e fenómenos estudados para que se possa gerar saber científico e rigoroso sobre a mesma.

Acima de tudo, espero que o meu olhar, sobre todos os dados, decorra da busca de clareza e se manifeste num olhar imparcial. Reconheço que este estudo emergiu de uma dinâmica familiar, similar à minha experiência, porém singular, na medida em que as condições em que decorreu poderão vir a tornar-se irrepetíveis, ao incorporarem-se numa dimensão transitória que o próprio tempo se encarregará de alterar e até, previsivelmente, de agravar.

Este estudo de caso, ao debruçar-se sobre a situação profissional própria dos professores participantes, revelando-se comum à de toda uma classe docente, porém específica, nos aspetos determinados pelas características da escola onde decorreu, permitiu expor o que, na sua experiência, havia de mais essencial, característico e universal, tendo sido desta forma que contribuiu para a compreensão global do fenómeno da dispersão docente - esse estado complexo e tão contemporâneo - e da relevância da capacidade reflexiva crítica, podendo constituir um verdadeiro poder perante as adversidades profissionais.

Com efeito, tanto a dispersão como a funcionarização da atividade dos docentes são cada vez mais caraterizadoras do *ser professor*, de modo que a abordagem interpretativa, neste estudo de paradigma qualitativo, ao decorrer de alguma intuição, deverá estar o mais perto possível da neutralidade e distanciamento. A caraterística desta metodologia com cariz interventivo, terá de admitir a inevitabilidade do meu próprio envolvimento, enquanto supervisora, como uma mais-valia em todo o projeto.

Apesar das inquietudes, estou confiante quanto à minha própria resiliência para otimizar a vida profissional, de modo a poder imergir com toda a seriedade na fase que se segue.

Nesta última quinzena recebi, igualmente, a confirmação de que foi aceite um resumo do presente estudo, a fim de participar, com uma comunicação, na *International Conference on Education and New Developments 2013* (END 2013) a qual terá lugar em junho, em Lisboa. Mais uma vez se confirma a relevância da temática que continuarei a aprofundar:

<p>de END 2013 end@confmanager.org <u>através</u> <u>de</u> campus.ul.pt</p> <p>para Ana Paula Rocha, secretariat, Maria Helena Salema</p> <p>Dear Author</p> <p>On behalf of the International Conference on Education and New Developments 2013 (END 2013), we are pleased to inform you that your submission has been accepted for Oral Presentation.</p> <p>We have included the reviewers' comments at the end of this message.</p> <p>To have your submission published and participate in the conference you need to login to your author area available at http://www.confmanager.org/end2013/author_menu.asp with your login and password, and do the following actions until 22 of February 2013:</p> <p>a) Register for the conference - access http://www.end-educationconference.org/registration.html for the rates;</p> <p>b) Send the copyright Form filled out and signed to the secretariat - please access http://www.end-educationconference.org/copyright.html for the form or access it through your author area;</p> <p>c) Send the final submission in word format to the secretariat through your author area in order to be published in the Conference Proceedings (maximum of 5 pages for an Oral Presentation) - please also</p>	<p>27 Jan 2013</p>
--	--------------------

APÊNDICE 6

access <http://www.end-educationconference.org/submission.html> for the final submission template.

d) Reserve your room at the Conference Hotel at your earliest convenience - please access <http://www.end-educationconference.org/venue.html> (also available through your author area).

e) Check the guidelines for presenters available at <http://www.end-educationconference.org/submission.html> (at the bottom, in the Submission Process, you must select your presentation type for the respective guidelines) .

Looking forward to meeting you in the END 2013 conference in Lisbon, Portugal

Congratulations,
Program Chair,
END 2013
secretariat@end-educationconference.org

NOTE: This e-mail is being sent to all co-authors of this submission.

Please consider the following data for your final submission (using the link above):

Your Login is: aprocha@campus.ul.pt

Paper Title: DISPERSION OF THE TEACHING ACTIVITY. THE POWER OF CRITICAL REFLECTION IN A COLLABORATIVE TRAINING CONTEXT.

Submission code: 63

Evaluation Results:

Originality: 5 - Average

Significance: 5 - Average

Technical: 5 - Average

Relevance: 6 - Good

Classification: 5 - Average

Comments: This is a very broad abstract - will you lose the thrust of your research if you try to be too inclusive?

Positive Points: There are significance points about teaching and fragmentation of occupational role and career.

Negative Points: I think I would like to see the basic research question and the way that it relates to the aims of this conference.

Termino com uma ilustração. Consiste num desenho elaborado por um formando da Oficina, utilizado como capa do seu Portefólio, o qual autorizou a divulgação da sua obra no meu próprio Portefólio. A identidade deste participante, todavia, não pode ser divulgada.



«A(s) vida(s) de um docente...

Uma (outra) visão sobre a vida e a dispersão inerente à atividade docente» (título do autor)

OBRAS CITADAS

- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Cranton, P. (1996). *Professional development as transformative learning: New perspectives for teachers of adults*. Toronto, Ontario: Wall& Emerson.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992). *Teacher development and educational change*. London: Falmer Press.
- Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóva, *Vidas de professores* (pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóva, *Os professores e a sua formação* (pp. 77-91). Lisboa: Publicações D. Quixote

Apêndice 7 — Guião do Questionário de avaliação da Oficina

1. Questionário (da autoria do Centro de Formação CENFORES) cujo preenchimento foi requerido junto dos formandos em formato digital no <i>Google Docs</i> , considerando 1 a classificação mais baixa e 4 a classificação mais elevada		
Questionário de avaliação da Oficina	Objetivos	Questões
	1.1 Identificar o ponto de partida dos formandos	<p>As suas expectativas para esta ação de formação eram.. 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/></p> <p>Os conhecimentos prévios sobre as temáticas/conteúdos desta ação eram.. 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/></p>
	1.2 Avaliar a ação	<p>Os objetivos foram cumpridos 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/></p> <p>A metodologia foi adequada 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/></p> <p>Os trabalhos propostos foram úteis 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/></p> <p>Os conteúdos foram pertinentes 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/></p> <p>Os recursos e os materiais utilizados foram relevantes 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/></p> <p>A duração da ação foi apropriada. 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/></p> <p>A ação contribuiu para dar resposta às suas necessidades de formação 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/></p> <p>As competências desenvolvidas são relevantes para a sua vida profissional 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/></p>
	1.3 Avaliar a formadora	<p>A planificação (objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação) foi devidamente apresentada 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/></p> <p>Os critérios de avaliação foram adequados 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/></p> <p>O clima relacional foi propício 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/></p> <p>A linguagem utilizada foi clara e assertiva 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/></p> <p>O formador demonstrou dominar os temas tratados 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/></p>

GUIÃO DO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA OFICINA

	1.4 Apreciar globalmente a ação	Globalmente, a frequência desta ação de formação foi proveitosa 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>
2. Passos subsequentes à realização do questionário pelos formandos e após a recepção dos dados quantitativos enviados pelo Centro de Formação CENFORES		
Tratamento dos dados		Análise dos dados quantitativos das respostas às questões fechadas: - Verificar percentagens geradas automaticamente pelo <i>Google Docs</i> ; triangular os dados quantitativos com a análise de conteúdo dos portefólios dos formandos e os dados dos outros instrumentos utilizados.

Apêndice 8 — Guião do Questionário de balanço final sobre a dispersão da atividade docente

<p>1. O questionário de balanço</p> <p>Todas as perguntas que permitiam a resposta segundo uma escala Likert:</p> <p>1 Discordo totalmente 2 Discordo 3 Moderadamente de acordo 4 Concordo 5 Concordo completamente;</p>			
1.1 Dados biográficos dos professores participantes	Objetivos	Questões	
	<p>Realizar uma breve caracterização dos professores participantes</p> <p>Correlacionar os dados da atividade profissional dos participantes com as respostas subsequentes</p>	<p>1. <u>Idade:</u></p> <p>2. <u>Género:</u> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/></p> <p>3. <u>Graus académicos que detém:</u> Bacharelato <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> Curso de pós-graduação <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutoramento <input type="checkbox"/> Nenhum dos anteriores. Outro <input type="checkbox"/></p> <p>4. <u>Atividade profissional:</u> Docente do E. Básico <input type="checkbox"/> Docente do E. Secundário <input type="checkbox"/> Docente do E. Básico e Secund. <input type="checkbox"/> Educador de Infância <input type="checkbox"/> Outra <input type="checkbox"/> Qual?.....</p> <p>5. <u>Nº de anos de experiência:</u></p>	
1.2 O que pensam os professores sobre a evolução dos efeitos da Oficina na sua ação profissional	Objetivos	Questões fechadas Escala Likert: 1 Discordo totalmente 2 Discordo 3 Moderadamente de acordo 4 Concordo 5 Concordo completamente;	Observações
	Perceber qual é a imagem geral que os participantes têm do seu desenvolvimento profissional em termos evolutivos após a formação	<p>1. Considero que o meu projeto de investigação-ação, desenvolvido no âmbito da Oficina sobre a Dispersão da Atividade Docente, me trouxe mais-valias profissionais.</p> <p>2. O problema investigado, no âmbito da Oficina de formação, evoluiu de modo positivo de acordo com as expectativas que tinha quando o inicie.</p>	- Perceber quais são agora as percepções dos professores relativamente à dispersão da

		<div>3. A dispersão da minha atividade, relativamente à qual ocorreu a intervenção do meu projeto de investigação-ação, foi atenuada.</div> <div>4. Penso que conseguirei otimizar a minha atividade profissional, no futuro, a partir dos resultados que obtive do meu projeto de investigação-ação.</div> <div>5. Apesar dos resultados positivos do meu projeto de investigação-ação, a fragmentação da minha atividade não sofreu melhorias por se prender essencialmente com fatores que não dependem da minha intervenção exclusiva.</div> <div>6. A minha capacidade de reflexão crítica foi aumentada após a Oficina de formação sobre a Dispersão da Atividade Docente.</div>	<div>sua atividade profissional.</div> <div>-Compreender se a formação foi importante para os professores reagirem às dificuldades profissionais</div>
2. Validação do questionário de balanço			
Sujeição a opinião crítica		Aferir, junto de três professores alheios à investigação, se o questionário cumpre os objetivos para que foi elaborado e se as questões são compreensíveis.	
3. Passos subsequentes à realização do questionário de balanço			
3.1. Verificação dos dados		<div>- Relevância: importância em relação aos objetivos;</div> <div>- Análise dos dados quantitativos que serão articulados com os objetivos da investigação, questões investigativas e múltiplas fontes de evidência antes recolhidas;</div>	
3.2. Tratamento dos dados		<div>Análise multivariada e comparativa dos resultados:</div> <div>Análise das respostas às questões fechadas:</div> <div>- Verificar percentagens geradas automaticamente pelo <i>Google Docs</i>; estabelecer correlação entre variáveis e os restantes instrumentos de recolha de dados.</div>	